

ANGELA MARI GUSO

**ANÁLISE LINGÜÍSTICA: UM ACOMPANHAMENTO
LONGITUDINAL DE TRÊS CASOS DE AQUISIÇÃO
DE ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Lingüística da
Língua Portuguesa, Universidade Federal do
Paraná.


Orientadora: Prof.^a Dr.^a Reny Gregolin-Guindaste.


CURITIBA

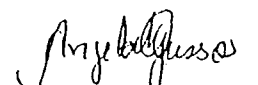
1996

Ata centésima vigésima, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda *Angela Mari Gusso*. Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de um mil novecentos e noventa e seis, às nove horas, na sala 1013 do Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos Seguintes Professores Doutores: *Reny Maria Gregolin Guindaste, Iara Bemquerer Costa e Maria Laura Mayrink Sabinson*, designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "**ANÁLISE LINGÜÍSTICA: UM ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL DE TRÊS CASOS DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA**", apresentada por *Angela Mari Gusso*. A sessão teve início com a exposição oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido, tendo a Professora Doutora Reny Maria Gregolin Guindaste, na presidência dos trabalhos, concedido a palavra, em seguida, a cada um dos examinadores para sua arguição. A seguir, a mestranda apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Doutora Reny Maria Gregolin Guindaste retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, reunida sigilosamente, a Banca Examinadora decidiu-se pela aprovação da candidata, atribuindo-lhe os seguintes conceitos: Profª. Drª. Reny Maria Gregolin Guindaste, conceito A; Profª. Drª. Iara Bemquerer Costa, conceito A; Profª. Drª. Maria Laura Mayrink Sabinson, conceito A. Em seguida, a Senhora Presidente declarou **APROVADA**, com conceito final A, a mestranda *Angela Mari Gusso*, que recebeu o título de Mestre em Letras. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, aos vinte e seis de agosto do ano de um mil novecentos e noventa e seis. x-x-x--x.


Drª. Reny Maria Gregolin Guindaste


Drª. Maria Laura Mayrink Sabinson


Drª. Iara Bemquerer Costa


Angela Mari Gusso

Palavras sem pensamento?
Coisa morta!
Pensamento sem palavra?
Sombra...

(Sonia Kramer)

Aos meus pais, João
Baptista (in memoriam) e
Júlia que me mostraram que
viver é não se acomodar.

Ao Fábio que veio para
comprovar que, muitas
vezes, é bom recomeçar.

AGRADECIMENTOS

Na elaboração deste trabalho fizeram-se presentes pessoas muito especiais às quais expresso minha gratidão e carinho:

Ao César, Júlio, Diogo e Fábio que foram a razão de ser para a busca dessa conquista, pelo apoio irrestrito.

Aos meus pais, por terem me ensinado a lutar e sentir alegria pela vida.

À minha amiga Rossana, um agradecimento especial, por ter sido interlocutora constante partilhando comigo as dúvidas, ansiedades e momentos de alegria.

À Prof^a. Dr^a. Reny Gregolin-Guindaste, orientadora, pela amizade, sugestões, observações e confiança em meu trabalho.

Aos professores do Curso pela iniciação lingüística.

À Gisele, pelas leituras e discussões compartilhadas.

À Maria de Fátima, supervisora da escola onde os dados foram coletados, pela gentileza e disponibilidade.

À Dariusza que colaborou na parte de computação gráfica deste trabalho.

Agradeço, também

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela licença concedida.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1.ALFABETIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A CORRENTE SÓCIO-HISTÓRICA.....	6
CAPÍTULO 2.OS ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE ESCRITA NO BRASIL...	14
2.1. AS CONTRIBUIÇÕES DE CAGLIARI À ALFABETIZAÇÃO.....	15
2.2. AS PESQUISAS DE ABAURRE.....	23
2.3. OS ESTUDOS DE SILVA.....	29
2.4. AS HIPÓTESES DE CARVALHO.....	35
2.5. A CATEGORIZAÇÃO DE ERROS DE ALVARENGA ET AL.....	43
2.6. AS PROPOSIÇÕES DE MAYRINK-SABINSON.....	47
2.7. OS ESTUDOS DE SMOLKA.....	51
2.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
CAPÍTULO 3.CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	58
3.1. SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	58
3.2. SOBRE A COLETA DE DADOS.....	61
3.3. SOBRE A ANÁLISE DE DADOS.....	64
CAPÍTULO 4.UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM TEXTOS DE APRENDIZES DE ESCRITA.....	66
4.1. PRIMEIRO CASO: A.L.....	71
4.1.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE A.L.....	73
4.1.2. AVALIANDO O PROGRESSO DE A.L.	90
4.2. SEGUNDO CASO: A.A.....	92
4.2.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE A.A.....	93
4.2.2. AVALIANDO O PROGRESSO DE A.A.	109
4.3. TERCEIRO CASO: A.G.....	112
4.3.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE A.G.....	113
4.3.2. AVALIANDO O PROGRESSO DE A.G.....	143
CONCLUSÃO.....	149
ANEXO I.....	155
ANEXO II.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187

RESUMO

Partindo do pressuposto de que são raros os casos de crianças que apresentam dificuldades para aquisição da modalidade escrita da linguagem devidas a problemas patológicos, o nosso trabalho pretende mostrar que os 'erros' que as crianças manifestam na sua escrita são hipóteses que elas elaboram e reelaboram sobre essa representação da linguagem, orientadas por mecanismos lingüísticos.

Para atingirmos esse objetivo fizemos o acompanhamento longitudinal de três crianças em fase inicial de escolarização, apontadas pela escola como alunos que se apresentam como casos problema para apropriação de leitura e escrita. Nos dados coletados, no período aproximado de um ano, realizamos uma análise lingüística e observamos que os 'erros' manifestados nas produções dessas crianças são da mesma natureza que os 'erros' constatados nos estudos realizados por ABAURRE(1991,1992,1993,1994), CAGLIARI(1991), SILVA(1991), ALVARENGA ET AL.(1989) e CARVALHO(1994), entre outros, que buscam identificar os mecanismos lingüísticos que interferem no ato de escrever.

Desse modo, nossas conclusões corroboram com a hipótese de que as diferenças individuais no processo de aquisição da escrita encontram uma explicação nas singularidades dos sujeitos, resultante de sua história particular de interagir com a linguagem e com seus interlocutores.

ABSTRACT

Starting from the presupposition that it is unusual the cases of children that present difficulties during acquisition of the the writing modality of the language due to psychological problems, our work intends to point out that the 'errors' that the learners demonstrate in their writing are hypothesis, that they elaborate and re-elaborate about this language's representation, orientated by linguistics mechanisms.

To get this goal we made de longitudinal accompaniment of three children, bigginners in the elementary school, who were indicated, by the school, as having difficulties to appropriate reading and writing habilities. In the collected data, during the period of one year, approximately, we realized a linguistics analysis and verified that the 'errors' expressed in these children's productions are from the same nature that the 'errors' which were encountered in the studies realized by ABAURRE (1991,1992,1993,1994), CAGLIARI (1991), SILVA (1991), ALVARENGA ET AL. (1989) , CARVALHO (1994), among others who tried to identify the linguistics mechanisms that can interfere in the writing act.

In this way, our conclusions confirm the hypothesis that the individual differences in the writing acquisition process can find an explication in the fact that each individual has his own singularity and it is the result of his particular history in relating with the language and with its users.

INTRODUÇÃO

A aquisição de escrita, um fenômeno complexo e ainda não totalmente compreendido, tem sido, nos últimos anos, objeto de muitas publicações das diversas áreas que a ele estão relacionadas. O interesse por essa questão, provavelmente, deve-se tanto ao longo período de fracassos da alfabetização no País, como também ao desenvolvimento significativo das ciências relacionadas a essa área nos últimos dez anos, o que trouxe a esse campo importantes contribuições. No Brasil, inúmeros pesquisadores da área de Linguística vêm se dedicando aos estudos de aquisição da escrita: Lemle (1987), Cagliari (1991), Alvarenga et al. (1989), Abaurre (1988, 1990, 1991, 1992, 1994), Mayrink-Sabinson (1989, 1990, 1993, 1994), só para citar alguns.

Um número significativo de publicações a respeito do assunto emergiu logo após o momento em que, devido à abertura política, a crise profunda da educação brasileira passou a ser denunciada por um grupo de educadores que começou a reordenar e reavivar a discussão educacional e pedagógica. Em meio a essa predisposição para encontrar saídas para as questões de ensino de língua materna, chegaram ao Brasil os resultados das pesquisas de Ferreiro (1985) e seus colaboradores, demonstrando que a criança, muito antes de entrar em contato formal com a escrita já elaborou uma concepção sobre esse objeto; que não há desenvolvimento dessa modalidade de linguagem sem a existência de conflitos, portanto, os 'erros', na tentativa de construir o conhecimento sobre a escrita, fazem parte do processo; que a alfabetização não pode objetivar unicamente a introdução do código de correspondências grafofônicas, mas a introdução à linguagem escrita, em toda sua complexidade.

Paralelamente, pode-se dizer, os trabalhos de Vigotsky e Bakhtin foram, timidamente, ingressando nos meios acadêmicos

brasileiros. Com eles, também, as produções de Leontiev e Lúria. E, no início dos anos oitenta, aos poucos, foram surgindo grupos que se dedicaram ao estudo desses autores, via psicologia ou via linguagem, difundindo o pensamento sócio-histórico, através de publicações que encontraram um contexto bem favorável, devido aos reclamos de uma nova perspectiva educacional.

Essas publicações passaram a exercer influência sobre as propostas curriculares de algumas redes oficiais de educação (Paraná e São Paulo, por exemplo) que se viram na contingência de levá-las em consideração para um redirecionamento do ensino. Foi com essa situação que nos deparamos, em 1989, quando fomos integrar a equipe da Coordenação Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Para o desempenho dessa função, passamos a buscar aprofundamento sobre as questões teóricas que embasam uma proposta de ensino de língua materna, numa perspectiva sociointeracionista.

O interesse pela aquisição da escrita nos levou, durante o curso de mestrado, a participar do Projeto de Extensão 147-PROEC "Diagnóstico e Acompanhamento Longitudinal de Casos-Problemas de Alfabetização", da Unidade de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da UFPR, em conjunto com o Departamento de Lingüística e Letras Clássicas e Vernáculas da UFPR, que presta atendimento a alunos de primeiras e segundas séries de uma escola da rede oficial de ensino do centro da cidade. O acompanhamento dos casos de algumas crianças encaminhadas para o referido projeto acabaram por provocar o desafio de buscarmos a explicitação de alguns dos processos lingüísticos que subjazem à aquisição da representação escrita da linguagem, em casos considerados problemas pela escola. Tal desafio foi enfrentado com vistas a contribuir para a desmitificação da

idéia de que as crianças que a escola aponta como tendo 'dificuldades' para a aquisição da escrita constituem-se, necessariamente, em casos patológicos.

Nossa intenção é demonstrar, através da análise lingüística de textos de alunos que apresentam 'dificuldades' para a apropriação da escrita, que muitas crianças consideradas incapazes para o domínio dessa modalidade de linguagem quando fazem representações singulares estão apenas formulando hipóteses que não coincidem com o que o professor (ou outros profissionais envolvidos na avaliação de problemas de aprendizagem) entende por língua escrita. Essas hipóteses, de acordo com a linha teórica que adotamos para este estudo, revelam a atuação da criança sobre o objeto escrita.

Este trabalho apresenta o acompanhamento longitudinal de três crianças consideradas pela escola como "alunos com dificuldade de alfabetização". Através de uma análise de algumas categorias de 'erros', evidenciadas nas suas produções textuais, buscaremos, através de subsídios teóricos fornecidos pela lingüística, encontrar indícios que permitam nosso entendimento do modo de compreensão desses aprendizes em relação à representação escrita.

Não temos como objetivo propor alternativa metodológica para o ensino da escrita, porém, ao esclarecermos a natureza de alguns tipos de 'erros', estaremos contribuindo, de certa forma, para que os alfabetizadores e profissionais que com esse campo se preocupam disponham de elementos para a compreensão das hipóteses que estão sendo elaboradas e reelaboradas pelo aprendiz ao propor alguma solução que não coincide com as convenções do sistema de escrita.

Embora tenhamos clareza de que a alfabetização comporta muitas facetas, defendemos o ponto de vista de que a perspectiva lingüística oferece explicações significativas para

grande parcela das questões daquele processo, dada sua natureza essencialmente lingüística.

Para o desenvolvimento do trabalho, optamos por dividi-lo em quatro partes.

Na primeira delas, apresentamos algumas considerações sobre os estudos de Lúria(1988), Bakhtin(1988) e Vigotsky (1987), cujo pressuposto básico é a idéia de que sujeito e linguagem se constituem na relação social. Esses estudos orientam nossa concepção de sujeito, de língua escrita e da relação postulada entre ambos.

No segundo capítulo, apresentamos uma resenha de trabalhos sobre aquisição de escrita realizados por Cagliari(1991), Abaurre(1988, 1991, 1992, 1994), Silva(1991), Carvalho(1994), Alvarenga et al.(1989), Mayrink-Sabinson(1989, 1990, 1992, 1993) e Smolka(1988). É a partir dos indicativos desses estudos que faremos a análise dos nossos dados, valendo-nos dos seus subsídios lingüísticos.

As considerações metodológicas sobre a coleta e a análise dos dados estão apresentadas no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, analisamos o *corpus* de que dispomos, composto de 32 dados, produzidos por três crianças atendidas pelo referido projeto, contemplando as dimensões formal e discursiva da linguagem, conforme categorização apresentada no item 3.2.

Na análise dos aspectos formais, o objetivo é explicitar as causas de origem dos "erros" cometidos pelos aprendizes na tentativa de construírem sua representação escrita, buscando esclarecer que tais "erros" decorrem da atuação do próprio aprendiz sobre a escrita, ao elaborar e reelaborar hipóteses nos diversos níveis lingüísticos. Pressupomos, portanto, que será diferente, singular, o modo como cada um abordará esse objeto.

Finalmente, são apresentadas as conclusões da investigação.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A CORRENTE SÓCIO- HISTÓRICA

O objetivo desta pesquisa, conforme foi exposto, é analisar a produção textual de crianças que a escola aponta como tendo 'dificuldades' na aquisição de linguagem escrita, para uma investigação dos processos subjacentes à aquisição dessa modalidade de linguagem. Nossa intenção é explicitar a natureza de algumas categorias de 'erros' evidenciados por essas crianças, postulando que, para chegar à produção escrita convencional, a criança pode e deve manifestar formas variáveis de hipóteses em diferentes níveis lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual).

Supomos que através da análise de textos espontâneos será possível percebermos as hipóteses e o raciocínio que estão por trás dos 'erros', visto que alguns estudos da área da aquisição de escrita (Lúria (1988), Cagliari(1991), Mayrink-Sabinson(1989,1990,1993), Abaurre (1988,1991,1992,1994) , Silva(1991) e outros) têm comprovado que os aprendizes elaboram e reelaboram hipóteses em relação ao objeto escrita. Tais estudos demonstram que esse comportamento não é sintoma de déficit ou desatenção, mas reflexo de que por trás das hipóteses reveladas na tentativa de representar a escrita existe uma criança atuante e capaz.

O fato de os 'erros' dos aprendizes da escrita serem comumente avaliados por profissionais ligados ao ensino como incapacidade e não como atividade de elaboração e reelaboração de hipóteses permite-nos pensar que nessas avaliações não se

considera o processo de elaboração da escrita, ou seja, nelas elimina-se o próprio sujeito.

Atribuímos a causa desse problema ao fato de se conceber a língua escrita de forma equivocada e, uma vez que a concepção de escrita decorre da concepção de linguagem, será fundamental que, inicialmente, façamos uma abordagem da perspectiva lingüística subjacente à análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

Assumimos a postulação de Bakhtin(1988) de que a linguagem deve ser compreendida como trabalho constitutivo dos sistemas de referência e dos sujeitos, cujas consciências são formadas de um entrecruzamento de signos, resultantes da interação social. Desse modo, a relação entre sujeito e linguagem é uma relação que se constitui e se modifica continuamente, o que significa que cada sujeito tem sua própria história de interação com a linguagem e com os seus interlocutores e, por isso, no processo de aquisição de escrita também manifestará comportamentos singulares que indiciam seu modo particular de refletir e atuar sobre essa modalidade de linguagem.

Sob uma perspectiva dialógica de linguagem, diferente daquela presente no estruturalismo, a língua não é vista como um produto acabado que se transmite de geração a geração. Em vez de ser transmitida, a língua é penetrada pelo sujeito e, nesse mergulho na corrente das trocas verbais, há o despertar da sua consciência.

Desse modo, Bakhtin contrapõe-se à idéia de que a enunciação é a expressão da consciência individual, argumentando que a experiência não é organizada pela atividade mental mas, ao contrário, é a experiência que organiza essa atividade. Para ele, o centro organizador da enunciação é o meio social que circunscreve o indivíduo. A significação da

enunciação instaure-se no social, é fruto da interação entre os sujeitos socialmente organizados. Nesse sentido, a palavra constitui o produto da interação entre locutor e interlocutor; ela é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém como de se dirigir a alguém, ou seja, toda e qualquer enunciação tem sua forma e estilo dados pela situação e pelos interlocutores.

Ao recusar a concepção de que a linguagem é um sistema fixo, Bakhtin confere a ela um papel extremamente importante: é ela a faculdade que permite a formação da consciência individual e, dialeticamente, permite aos sujeitos a prática ativa dessa atividade. De acordo com suas postulações, a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, o que poderia sugerir a interpretação equivocada de que a consciência é determinada socialmente. Entretanto, de acordo com Bakhtin, a consciência se efetiva na interação, o que vale dizer que seu funcionamento é dialógico em relação ao mundo exterior e ao mundo interior: sujeito e linguagem interagem mutuamente. Desse modo, os limites nas formas de raciocínio e de compreensão do mundo impostos pela ação da linguagem sobre o sujeito podem ser superados por esse sujeito, por sua possibilidade de, também, agir com ela e sobre ela. Nessa perspectiva, o psiquismo não deve, portanto, ser interpretado como reflexo da realidade, por sua atividade, por seu dinamismo.

É em Vigotsky(1987)¹que vamos encontrar a questão da dinâmica interna da consciência estudada em maior profundidade. Segundo esse autor, as funções psicológicas (atenção, memória, percepção, consciência e linguagem) são efeito/causa da atividade social dos homens. Essas funções existem inicialmente no plano social, ou seja, no plano interpsicológico e depois

¹Pan (1995) desenvolve um estudo fazendo uma aproximação entre Vigotsky e Bakhtin, abordando a concepção dos autores sobre a relação linguagem/formação da consciência.

passam para o intrapsicológico. Portanto, o psiquismo vai se constituir pela internalização dessas funções, não como simples cópia do externo, mas resultado de um processo de compreensão, de assimilação, sempre renovado. Daí a postulação de que a internalização é a reconstrução interna das operações externas, via mediação semiótica.

Dessa inter-relação entre signos interiores e exteriores resulta a atividade de compreensão, ou seja, a capacidade que o sujeito tem de tomar um signo e elevá-lo a signo. A compreensão de um enunciado por parte de um ouvinte torna-o locutor, pois ele, ao compreender de modo ativo, coloca-se em uma fase preparatória de resposta que pode ser imediata ou vir a acontecer muito tempo depois.

Com sua orientação sociológica, sua concepção social de homem e de linguagem, Bakhtin redimensiona o conceito de signo. Para esse autor, o signo emerge na interação social, logo tanto sua forma é determinada pelos modos de interação social, como o seu significado, uma vez que o objeto só adquire significação entre indivíduos. Disso decorre o entendimento de que o significado do signo não pode ser estático ou unilateral. Ao contrário, o signo é polissêmico, porque, além de refletir, também refrata uma outra realidade, o que significa que está perpassado por índices de valor.

Através da característica de plurivalência social do signo, evidencia-se que classes sociais diferentes usam a mesma língua e que os diferentes índices de valor é que geram o antagonismo. É esse traço do signo que lhe permite tornar-se vivo e móvel. O signo só existe numa relação dinâmica; se ele for retirado do contexto real da comunicação, deixará de ser um signo, transformando-se em mero sinal. O caráter fixo e unívoco dos sistemas de sinais conferem a esse sistema um aspecto limitativo.

A teoria do signo de Bakhtin rompe com a dicotomia da linguagem, fazendo uma apropriação dialética do pólo da atividade e do pólo do sistema. Nessa teoria, não há negação do sistema, entretanto postula-se que sua estabilidade é apenas relativa; por outro lado, a face da atividade não é caracterizada como totalmente desestruturada, porque seu dinamismo prevê planejamento e uso de estratégias preestabelecidas.

É a partir dessa perspectiva que apontamos uma diferença qualitativa entre uma concepção de aquisição de escrita enquanto apropriação de signos e uma concepção em que essa atividade é entendida como aquisição de sinais. A segunda posição está orientada por uma visão saussuriana de signo, a qual dicotomiza língua e fala, abstraindo o falante e centrando o olhar apenas no aspecto formal da linguagem, de modo que a aquisição de escrita esteja relacionada ao domínio de um código. Por outro lado, uma concepção de escrita orientada por um conceito de signo de base sociológica postula que as atividades de identificação e reconhecimento das formas lingüísticas devem ceder lugar às atividades que promovam a compreensão do uso da língua, pois o trabalho com a palavra dicionarizada cessa a possibilidade de diálogo e a criança acaba sendo impedida de penetrar na comunicação verbal, o que compromete a possibilidade de construção de significados.

Uma concepção de linguagem que veja a palavra com uma significação inerte e imutável está vendo-a apenas como um sinal e não como um signo dialógico.

De outro modo, considerando-se a polissemia do signo, no processo de aquisição da escrita à criança será permitido interagir com a língua, de modo a penetrar na escrita viva e real, construída historicamente. Essa inserção é que lhe permite constituir-se como sujeito autor, isto é, possibilita-

lhe dizer a própria palavra e, assim, resgatar aquilo que o caracteriza como ser humano.

Além da explicitação da concepção de linguagem que se constitui em pano de fundo para essa reflexão, também se faz necessária uma abordagem sobre os estudos da linha sócio-histórica a respeito do desenvolvimento da escrita na criança.

São os estudos de Lúria(1988), que contemplam algumas reflexões sobre o desenvolvimento da escrita. Para esse autor, muito antes de a criança entrar em contato formal com a escrita na escola ela já adquiriu um conjunto de pré-requisitos que possibilitam a aquisição dessa modalidade de linguagem em um tempo relativamente rápido.

Tal proposição é feita pelo autor com base em um estudo, desenvolvido em 1928, com crianças de 4 a 9 anos de idade que não sabiam escrever. A pesquisa objetivava evidenciar a apreensão do caráter simbólico da escrita pelas crianças e consistia em atribuir-lhes uma tarefa para que, diante dela, necessitassem recorrer a marcas, sinais ou registros escritos como auxiliares da memória.

Os experimentos de Lúria revelaram que a criança, para chegar à escrita, percorre um longo caminho que inicia com o uso de rabiscos não-diferenciados, passa pelo uso de figuras e imagens para, então, chegar aos signos. Nessa investigação, o pesquisador constatou que em uma fase inicial a criança relaciona-se com a escrita sem compreender seu significado, apenas imitando o adulto; sucede-se um período em que o símbolo passa a adquirir funcionalidade nas suas anotações e aí ela começa a aprender as letras e a dominar as formas externas da escrita, isto é, compreende que é possível utilizar signos para representar qualquer objeto, mas não sabe ainda como utilizá-los.

Portanto, o domínio da habilidade de escrever não significa, necessariamente, que o processo de escrita tenha sido compreendido. O ato precede a compreensão e para atingi-la a criança precisa tentar, inventar, elaborar e reelaborar hipóteses para, então, utilizar a escrita significativamente.

As contínuas elaborações e reelaborações para o domínio da escrita, enquanto sistema simbólico, se constituem em um processo que, dialeticamente, implica o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, para Lúria assim como para Vigotsky, o acesso à escrita promove transformações psicossociais no homem.

Dos estudos de Vigotsky(1987) interessa-nos, particularmente para este trabalho, sua proposição para o modo de construção de conhecimento pela criança e o papel desempenhado pelas pessoas que interagem com ela nesse processo.

Movido pela concepção de que o aprendizado gera o desenvolvimento, ele postulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual as ações que uma criança faria sozinha amanhã podem ser realizados por ela hoje, em cooperação com o outro mais experiente. Porém Vigotsky não chegou a estudar, no plano experimental, o papel constitutivo do 'outro' no desenvolvimento das funções mentais superiores e, atualmente, esta questão vem se constituindo em objeto de investigação para poder se chegar a uma conclusão sobre qual é exatamente o papel do 'outro' para a estruturação do conhecimento do sujeito e, também, o da contribuição do próprio sujeito na interação com o meio.

As idéias contidas nos trabalhos dos autores da corrente sócio-histórica, revisadas criticamente, vêm sendo desenvolvidas por estudiosos dos nossos dias que buscam nelas a possibilidade de encontrar orientação para a solução de várias questões,

inclusive as relativas à aquisição da modalidade escrita da linguagem.

Mayrink-Sabinson(1989,1990), apoiada nos pressupostos da corrente sócio-histórica, especialmente no conceito de dialogismo e mediação semiótica, vem realizando pesquisas na área de aquisição de escrita para investigar qual o estatuto teórico que se pode estabelecer para o 'outro' na constituição da escrita como objeto de atenção e conhecimento pela criança. Também Smolka(1988,1991) vem investigando a dinâmica interativa nas relações de ensino, assumindo os pressupostos de Vigotsky e Bakhtin com vistas a analisar alguns aspectos ainda não explorados na literatura que trata do processo de construção do conhecimento e das interações na escola.

CAPÍTULO 2

OS ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE ESCRITA NO BRASIL

O esclarecimento do processo de aquisição da escrita pela criança é um fenômeno que ainda necessita de muitas investigações, pois foi só a partir da década de 60 que estudos nessa área começaram a aparecer no País. A partir de então, as produções brasileiras sobre aquisição da modalidade escrita de linguagem mostram um crescimento gradativo, porém não atingiram ainda um índice quantitativamente representativo (Cf. Soares, 1990).

Os estudos na perspectiva psicológica, conforme Soares(1990), é que têm predominado nesse campo, porém, timidamente, vem surgindo uma produção científica que contempla a aquisição da linguagem escrita a partir de perspectivas psicolinguísticas e sociolinguísticas. Recentemente, apenas, as reflexões propriamente lingüísticas têm se intensificado, a despeito de a alfabetização se constituir em um processo eminentemente lingüístico.

Realizamos uma revisão bibliográfica dos trabalhos existentes no Brasil para selecionarmos as pesquisas que contemplam o componente lingüístico da alfabetização. Resenhamos nesse capítulo trabalhos cuja concepção é a de que a relação entre sujeito e linguagem se constitui e se modifica ininterruptamente e, portanto, postulam que no processo de aquisição de língua escrita o aprendiz, através da mediação, elabora e reelabora continuamente suas hipóteses a respeito desse objeto.

2.1. AS CONTRIBUIÇÕES DE CAGLIARI À ALFABETIZAÇÃO

Desde os anos 80, Cagliari vem se dedicando aos estudos sobre alfabetização. Suas publicações, de modo especial *Alfabetização e Lingüística*, têm se constituído em um dos meios mais eficazes para a divulgação de reflexões lingüisticamente embasadas a respeito do processo de aquisição de leitura e escrita.

Cagliari(1991) vale-se de princípios lingüísticos para a interpretação de problemas relativos à fala e à escrita no processo de alfabetização. Essa obra tem contribuído de modo significativo no tocante a fazer emergir a consciência entre os profissionais ligados à área de ensino de que a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é fundamental no processo de alfabetização. Sua preocupação na obra é esclarecer que a Lingüística pode fornecer indicativos para nortear esse processo. O conhecimento lingüístico, por parte do professor, é uma questão fundamental para a compreensão do que é , efetivamente, a linguagem, para que evite a reprodução de práticas de ensino equivocadas.

Uma de suas denúncias mais sérias é a de que o aluno não aprende porque a escola não ensina por não saber ensinar e aqueles que conseguem aprender o fazem apesar do que lhes foi ensinado por essa instituição.

O autor esclarece que fala, escrita e leitura são realidades cada qual com uma realização própria e independente nos usos da língua, embora em sua essência sejam ligadas.

De um lado, a escrita tem aspectos não utilizados pela modalidade oral e, por outro, a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela. São dois usos diferentes, cada qual com suas especificidades, por terem propósitos diferentes. Desse modo, a escola se engana quando

passa ao aluno a idéia de que a linguagem escrita é que é a correta. Tampouco a correção gramatical deve ser entendida como sinônimo de linguagem correta e perfeita, pois só a correção gramatical não é suficiente para que um texto seja bom.

A questão da variação lingüística recebe tratamento de destaque na obra. A visão lingüística de que os diferentes falares constituem-se em características peculiares de grupos sociais diferentes se contrapõe à perspectiva da escola de que existe um modo de falar correto e os outros são errados, numa falsa visão da realidade. Porém o problema de a escola não aceitar a variação lingüística como um fato lingüístico decorre de sua visão de valores educacionais e essa aceitação depende, portanto, do apagamento do preconceito lingüístico.

Cagliari, com essa discussão, veio desfazer um equívoco que vinha acontecendo no encaminhamento do ensino da escrita. Esclareceu que 'respeitar a variedade lingüística do aluno' não é limitar-se a deixá-lo escrever como fala, mas levá-lo a entender os valores sociais diferentes que a sociedade atribui aos vários dialetos. Portanto, deixa claro que é dever da escola ensinar o aluno a usar o dialeto padrão, sob pena de deixá-lo à margem da sociedade.

Em relação à escrita, Cagliari explicita que é fundamental que o professor conheça sua natureza, como ela funciona e como deve ser usada em diferentes situações.

Um dos aspectos salientados por esse autor é o uso exclusivo de letra cursiva que, tradicionalmente, a escola tem usado para ensinar a escrever. Demonstra por uma série de razões - entre elas a de que exige movimentos perfeitos para sua realização e é de difícil leitura - que seria muito mais fácil e simples ensinar a escrever, inicialmente, com letra de

forma². Outra questão apontada como relevante é a necessidade de se explicitar para o aluno as especificidades da escrita: a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade, as relações variáveis entre sons e letras, mostrar o que é a escrita e as múltiplas maneiras de utilizar essa modalidade de linguagem.

Enfatiza que é importante que se dê tempo para que a criança experimente como escrever as letras. Muitos métodos em suas atividades preparatórias mecanicistas não deixam tempo e espaço para que a criança desenvolva suas hipóteses sobre a escrita.

Defende o ponto de vista de que, no ensino da escrita, a escola deveria dar as mesmas oportunidades que são dadas à criança quando ela está aprendendo a falar, ou seja, permitir que ela atue sobre a linguagem, formule hipóteses sobre formas, busque generalizações - e também erre - na construção das estruturas permitidas pelo modelo.

O 'erro' deve ser entendido como resultado de um diálogo que o aprendiz estabelece entre a modalidade oral e a representação gráfica, no processo de aquisição da língua escrita. Com a elucidação das hipóteses que determinam esses 'erros', é possível a compreensão do problema e, conseqüentemente, um melhor entendimento do processo de aquisição da escrita.

Cagliari ressaltava que, quando as crianças desconhecem a forma ortográfica convencional, se valem de recursos que o próprio sistema de escrita da língua oferece e tentam escrever o que querem. Elas colocam em prática uma enorme reflexão sobre o fenômeno da escrita, comparando-a com a fala e, por isso, a

² Gregolin - Guindaste nos seus escritos e cursos de alfabetização (SEED e Módulo) tem assumido que escrever com caixa alta no início do processo facilita a formação da atenção/percepção para a compreensão do engendramento das letras.

escola precisa levar em consideração questões lingüísticas para o tratamento das relações entre letra e som.

Adverte para os problemas decorrentes da atividade de escrita na escola ser puro exercício de escrever. Esse encaminhamento produz, facilmente, em grande parte dos alunos, a aversão pela escrita e, conseqüentemente, pela leitura. A motivação é a chave geradora da escrita, portanto, para que a criança escreva, ela precisa ter razões para fazê-lo, ou seja, é preciso que seu texto seja dirigido a um virtual leitor.

Alerta que precisa ficar bem claro ao alfabetizador que a base do sistema do português é a letra e ocorre que, geralmente, a sílaba é usada como base, o que traz confusões e dificuldades para a criança. Portanto, o passo inicial é ensinar logo de uma vez todas as letras do alfabeto, pois conhecendo-as e entendendo seu engendramento para compor palavras, as crianças podem e devem ser desafiadas a escrever. O fato de não conhecerem ortografia não deve ser um empecilho para que se iniciem as tentativas de escrita. Métodos de ensino que permitam à criança escrever somente palavras que já tenham sido aprendidas ocasionam bloqueio no uso da linguagem, uma vez que impedem que ela escreva aquilo que gostaria. De outro modo, o incentivo ao aluno para produzir textos usando espontaneamente a língua que sabe estimula-o para que escreva do modo que lhe parece fácil e adequado às diferentes situações.

As crianças, mesmo em fase inicial de aquisição de escrita, são capazes de produzir textos espontâneos. Nesse processo, elaboram hipóteses sobre a ortografia sem repressão da fluência de expressão adquirida oralmente. Na formulação de hipóteses, os 'erros' cometidos revelam usos inadequados de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico. Não são 'erros' produzidos de maneira irrefletida, como se poderia

supor. Deixar que os alunos redijam espontaneamente sem uma preocupação excessiva com a ortografia é uma forma de estimular e desafiar o aluno para a escrita, é uma forma de não destruir seu discurso.

O texto produzido pela criança não deve ser pretexto para correções ortográficas, gramaticais, de caligrafia ou outros, mas deve ser tomado como fonte de informação a respeito do progresso e das dificuldades do aprendiz para orientá-lo na reelaboração de hipóteses.

Cagliari salienta que os métodos de alfabetização e algumas práticas tradicionais não levam em conta as características do nosso sistema gráfico³ e, além disso, a escola desconhece a realidade lingüística da criança. Esses dois fatores influem significativamente, tornando a alfabetização um processo complexo para o aluno.

Através da análise dos erros ortográficos de alguns textos produzidos espontaneamente por crianças de primeira série, o autor mostra *como e por que* as crianças 'erram'. Sua análise agrupou os casos de 'erros ortográficos' nas seguintes categorias: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

Segundo o autor, a categoria que apresenta a maior quantidade de ocorrências é a que engloba os casos nos quais houve *transcrição fonética* da própria fala. Dentre os inúmeros casos apontados pelo autor como problemas que se enquadram nessa categoria, reproduzimos alguns exemplos: *tristi* (triste),

³Sobre as características do sistema gráfico do português, verificar Faraco (1992).

rapais (rapaz), pergunto (perguntou), mulhe (mulher), praneta (planeta), aínsima (aí em cima), etc. Essa constatação, provavelmente, tenha sido relevante para o pressuposto assumido por Silva(1991) e Carvalho(1994) de que a cadeia sonora é o grande referencial tomado pelo aprendiz para segmentar a escrita.

Como *uso indevido de letras*, Cagliari agrupa os 'erros' cuja ocorrência foi a representação de um som por uma letra possível dentro do sistema, mas que não corresponde à convenção ortográfica. De modo geral, os usos indevidos ocorrem preferencialmente com certas letras como é o caso das representações dos sons [s] e [z], da indicação de nasalização e dos dígrafos.

Os 'erros' ortográficos gerados por *hipercorreção* só ocorrem na medida em que a criança vai se apropriando das formas ortográficas de determinadas palavras e sabe que o modo de pronunciá-las é diferente. Faz, então, a generalização da regra e transfere-a para uma situação indevida, como, por exemplo, em *consequio* (conseguiu) e *almadília* (armadilha).

Além dos 'erros' diretamente relacionados com a fala, existem aqueles que são devidos ao não-domínio de certas letras por parte do aluno, como, por exemplo, a distribuição de *m* e *n*, *f* e *v* nas palavras. São erros de troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras que acabam modificando a *estrutura segmental das palavras*, como é o caso de *voi* (foi), *macao* (macaco) e *sosato* (susto). Essas ocorrências não significam falta de discriminação auditiva, conforme muitas vezes supõe a escola.

Em situações nas quais a criança só reproduz modelos, é mais rara a *juntura* de palavras na representação de um grupo tonal⁴, mas quando lhe é permitido escrever espontaneamente é

⁴ Grupos tonais, de acordo com Abaurre(1991) "são unidades de fala semanticamente completas que recebem contorno entoacional particular" (p.210).

previsível que ela venha a juntar um grupo de palavras, tal como ocorre na fala: *eucazeicoéla* (eu casei com ela). Por outro lado, também na escrita espontânea, por influência da acentuação tônica⁵ das palavras, pode haver a ocorrência indevida de segmentação em determinadas palavras, como em *a gora* (agora).

Outro fator que exerce influência significativa na forma de escrever das crianças é a sua *variedade dialetal*; muitos erros decorrem do registro dessa variedade.

O traçado da letra cursiva, por apresentar dificuldades tanto para quem escreve como para quem lê, muitas vezes acaba gerando uma interpretação equivocada do que foi escrito. Portanto, nesses casos, não se trata de 'erro' de escrita, mas é o *traçado estranho* sugerindo outra leitura.

O uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas está intimamente relacionado às funções da escrita, ou seja, escrevendo com diferentes propósitos em diferentes situações, a criança vai apreendendo o contexto de uso de cada uma, em especial da maiúscula, que, normalmente, é menos utilizada.

Os *sinais diacríticos*, de modo geral, segundo Cagliari, não estão presentes em textos espontâneos. As palavras de uso freqüente acabam sendo aprendidas, mas algumas delas - aquelas que possuem formas semelhantes sem acento - acabam sendo confundidas, como é o caso típico de se escrever e sem acento e e com acento.

Do mesmo modo, os *sinais de pontuação* dificilmente ocorrem nos textos espontâneos. Não raro, os alunos usam ponto ou travessão para isolar palavras no texto (Cf. dados nº1,2,3 e 4, no item 4.2.1 deste trabalho), fazendo uma transferência de ensinamentos obtidos em outras atividades.

⁵Além da acentuação tônica, outros fatores influenciam a segmentação indevida (Cf. Abaurre, 1991 1992; Silva 1991 e Carvalho, 1994). Essa questão será abordada nos itens 2.2, 2.3 e 2.4.

Os problemas de natureza sintática que aparecem nos textos, na verdade, denotam falares não contemplados pela norma. São freqüentes as ocorrências de orações típicas da linguagem oral.

Após o término da caracterização dos 'erros', o autor chama a atenção para os acertos encontrados nas produções analisadas, destacando que estes são em números bem maior do que aqueles e que 'erros' não são sintomas de incapacidade das crianças, bem como os acertos não são obras do acaso. Cagliari pondera que tudo pertence ao processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão do aluno sobre esse objeto.

O uso de argumentos convincentes pelo autor conduz à compreensão de que a escola precisa rever urgente e radicalmente a postura que adota em relação à ortografia. Para que se consiga perceber as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita, é preciso permitir-lhes escrever livremente, pois é nesse tipo de material que o aluno pode revelar seu grau de compreensão do objeto escrito.

A produção de textos espontâneos, bem como a leitura são atividades fundamentais para o processo de alfabetização, por isso a escola deveria dar ênfase bem maior do que tem dado a essas atividades.

A tônica do autor nessa obra é a defesa da idéia de que, para o aluno se apropriar da escrita, dominando as convenções do sistema sem perder a capacidade de expressão lingüística espontânea, é fundamental que se permita a ele fazer o mesmo percurso realizado para a aquisição da linguagem oral, ou seja, garantir espaço e tempo para que elabore e reelabore hipóteses sobre a língua escrita. Em outras palavras: é preciso que se deixe de avaliar o aprendiz só pelos erros de ortografia e se dê liberdade, desde o início, para que a criança escreva textos espontâneos, a fim de que ela possa desenvolver na escrita a

mesma força de autocorreção que tão bem soube utilizar quando aprendeu a falar.

Cagliari, com seus trabalhos na área de alfabetização, exerceu grande influência sobre a reflexão que os educadores têm feito nos últimos anos sobre o processo de alfabetização. O livro *Alfabetização e Linguística*, em especial, tem se constituído em material básico para todos os que buscam explicar, via fundamentação lingüística, os equívocos de escrita das crianças para justificá-las como hipóteses lingüisticamente embasadas.

Norteada por esses indicativos, procuramos nas propostas de escrita da nossa coleta de dados incentivar as crianças para que escrevessem, sem nos preocuparmos com a correção ortográfica e definindo o(s) leitor(es) daquela produção. A nossa expectativa era a de que no decorrer do processo as produções apresentassem progresso qualitativo, inclusive no uso da convenção ortográfica.

2.2 AS PESQUISAS DE ABAURRE

Simultaneamente a Cagliari, Abaurre vem realizando desde os anos 80 estudos sobre a aquisição de linguagem escrita e fazendo sobre eles uma 'verdadeira' análise lingüística, tomando como objeto de estudo textos produzidos por crianças que estão em fase inicial de aquisição da modalidade escrita de linguagem.

Nesses estudos, a autora tem trazido para reflexão alguns pontos relevantes para a compreensão do processo de aquisição de linguagem e, de modo especial, da linguagem escrita.

Os estudos de Abaurre têm contribuído no sentido de explicitar o papel da lingüística nas questões relativas à

alfabetização, no início do processo de escolarização e, também, no sentido de esclarecer que as hipóteses que a criança formula sobre a representação escrita da linguagem em situações de produção de texto espontâneo "podem se constituir em fonte de constante renovação epistemológica para os modelos teóricos que se pretendem explicativos da competência lingüística dos falantes, nos vários níveis" (1990:14).

Abaurre(1988) reflete sobre a representação feita pelas crianças da relação entre fala e escrita. Ela defende o ponto de vista de que é equivocada a idéia de que a criança escreve como fala, pois a convencionalidade, logo de início, começa a ser incorporada, em maior ou menor grau, pelos aprendizes.

Salienta que considera ingênua e equivocada a afirmação corrente de que as crianças escrevem como falam, pois tanto em termos de uso das letras e suas relações com o som quanto em termos de segmentação e até mesmo na escolha das estruturas lingüísticas, elas revelam que o que fazem não é mera transcrição da fala. Isso significa que a criança percebe a complexidade do objeto com o qual está começando a operar.

De acordo com a perspectiva teórica que assume, a idéia de representação do fonema é mediada por uma dinâmica interativa. Desse modo, a concepção das unidades envolvidas na representação escrita da linguagem são determinadas pelas experiências de tentar registrar a fala, pelas interpretações e tipo de intervenção que o outro faz desses registros, pelas tentativas próprias de ler, pelas observações no ler e escrever do outro.

Pela análise de diversos textos de aprendizes de escrita, a autora chegou à conclusão que, de modo geral, as crianças recorrem à oralidade para fazer hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para produzir uma análise da própria fala e elaborarem propostas de

representação. Desse esclarecimento, é possível inferir que fazer a interpretação das hipóteses da criança é fundamental para avaliá-la, uma vez que as diferenças no tratamento que elas dispensam aos aspectos convencionais da escrita estão relacionados à sua história, ao modo de interação que têm com as atividades de leitura e escrita, além das diferenças individuais.

Abaurre (1991) investiga os critérios de que a criança se utiliza para segmentar, isto é, para a colocação dos espaços em branco na escrita, uma vez que na fase inicial da aquisição dessa modalidade de linguagem ela ainda não percebeu que o nosso sistema de escrita se utiliza de um critério morfológico para fins de segmentação⁶.

A autora supõe que no início da aquisição da escrita a fala ainda seja percebida como um contínuo pelas crianças e que esse contínuo é transferido para a escrita, com graus de interiorização diferentes de uma criança para outra. Fatores como idade, condição socioeconômica e organização interna dos textos podem determinar o grau de transposição, assunto que necessita de investigações adicionais para confirmação de hipóteses.

Em relação ao fator idade, a autora observa que são frequentes, em crianças muito novas, textos com pouca ou nenhuma segmentação, por elas recorrerem, basicamente, à sua percepção das unidades da fala.

Quanto ao fator socioeconômico, o *corpus* analisado indicou que há maior tendência de problemas de segmentação em crianças de classe baixa, por sua grande maioria não ter oportunidade de interagir com a modalidade escrita de

⁶Silva (1991) e Carvalho (1994) desenvolveram pesquisas a respeito da segmentação na fase inicial de escrita. Seus trabalhos estão resenhados nos itens 2.3 e 2.4, respectivamente.

linguagem. Uma exposição quantitativa e qualitativa à escrita contribui para que elas passem a segmentar mais sua escrita.

Outro fator que interfere nas propostas de segmentação feitas pelos aprendizes é o princípio interno de organização textual. Conforme esse princípio, o texto será menos ou mais segmentado. Por exemplo, em narrativas com diálogo no discurso do narrador há menor ocorrência de segmentação inadequada do que nos momentos de representação do discurso direto, porque para essa representação as crianças tomam por base a fala das personagens.

Para Abaurre(1991), tanto a oralidade quanto a escrita influenciam nas decisões que a criança toma ao segmentar um enunciado. Nos textos espontâneos, normalmente, aparecem dados que podem fornecer indícios dos critérios utilizados, muitas vezes de maneira singular, pela criança. A autora enfatiza que não é incomum que em um mesmo texto a criança opere de modo conflitante, aparentemente, apresentando soluções diferentes para um mesmo problema de segmentação, tal como ocorre com a questão ortográfica. Essa instabilidade é postulada pela pesquisadora como indício da atuação do sujeito da, na e sobre a linguagem.

Conforme a autora, um dos critérios de que, possivelmente, a criança se vale para segmentar é a forma canônica, preferencial, da palavra na língua, estabelecida pela criança com base nos conhecimentos que possui da organização rítmica e prosódica da oralidade. As palavras nativas do português são, na grande maioria, paroxítonas e esse fator parece ter influência sobre as soluções não convencionais que as crianças apresentam para segmentar, pois nos dados examinados aparecem inúmeros casos em que a palavra resultante da segmentação indevida é um trissílabo paroxítono, como em

vaibora (vai embora), nãoovamo (não vamos) e acasa (a casa) ou um dissílabo paroxítono como é o caso de sero mano (ser humano) e vi zita (visita). (Abaurre, 1991:207).

Todavia, conforme salienta a autora, nem sempre os 'erros' de segmentação podem ser explicados pelas hipóteses da palavra canônica, pois as crianças, simultaneamente, operam com outros critérios de segmentação. Um deles é a forte tendência do apagamento de fronteira antes de uma sílaba fraca, evidenciando que o ritmo da língua, caracterizado pela alternância regular entre sílaba forte e fraca, atua como fator que induz a criança a unir palavras inadequadamente, como em foibora (foi embora) e vaibora (vai embora). (Abaurre, 1991:208).

A análise de textos espontâneos permitiu a verificação da representação das relações sintáticas feitas pelas crianças. Os dados mostram que em muitas situações a tendência do aprendiz é juntar preposição a substantivos e verbos, por considerá-los como partículas não-autônomas. Mas, por outro lado, em outras ocorrências lhes atribuem estatuto autônomo. Essa instabilidade é um indício de que as crianças na fase inicial de aquisição da escrita não fazem análises consistentes das relações sintáticas da língua⁷.

Diante desse quadro, é razoável supor que a grande diversidade nas soluções escritas propostas pelas crianças podem ser um indicativo de que quando elas começam a elaborar a representação escrita da linguagem estão, ainda, elaborando suas representações lingüísticas subjacentes, o que continuará ocorrendo até que se tornem compatíveis com as representações do sistema convencional usado pelos adultos.

Buscando respostas à questão da interação entre sujeito e linguagem, Abaurre(1994) desenvolve uma pesquisa que consiste na análise de alguns textos infantis, enfocando dados representativos das reelaborações dos aprendizes no que se refere a trocas de letras, representações de estruturas silábicas, ortografia e, também, relativas aos aspectos morfosintáticos. Para ela, as operações de reelaboração evidenciam que os aprendizes estão dispostos e atentos para o trabalho com a modalidade escrita da linguagem, ponto de vista com o qual Geraldi(1994) concorda, afirmando que as marcas de reelaboração nos textos "revelam nas atividades do eu a presença do Outro, típica de toda ação da linguagem"(p.377).

A identificação e interpretação das marcas de reelaborações, de forma sistemática, fornecerão ao lingüista elementos para a compreensão do processo que vai das operações epilingüísticas às metalingüísticas - o movimento de operações intuitivas para operações mais conscientes - uma vez que, através dessas marcas, é possível entrever os diferentes aspectos lingüísticos que adquirem saliência em diferentes momentos.

Os dados singulares sinalizam diferenças individuais, ou seja, indicam que nem todas as crianças seguem rotas semelhantes e nem ritmos semelhantes no processo de aquisição da linguagem escrita. Se cada sujeito vive uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores, conseqüentemente sua história de aquisição da escrita também será singular. Parece ser essa uma hipótese plausível para explicar o desenvolvimento diferenciado dos aprendizes na apropriação da modalidade escrita de linguagem.

Defender o ponto de vista da singularidade dos sujeitos não significa negar que exista uma relação entre as características eventualmente universais do sujeito e a sua

⁷ Gregolin-Guindaste, em comunicação pessoal, alertou-nos de que é preciso pesquisa adicional para verificação das hipóteses sintáticas que justifiquem certas hipossegmentações na escrita inicial.

singularidade. Ao contrário, será produtivo o estabelecimento de relações entre os estudos que se preocupam com dados singulares e os que fazem análise quantitativa da variação na escrita inicial, visto que estes permitem identificar as tendências mais gerais em termos do comportamento lingüístico dos sujeitos. Esses dois estudos, portanto, são complementares, cada qual com uma abordagem focalizando aspectos diferentes de um objeto multifacetado. Com base em estudos que analisam dados singulares e em pesquisas sociolingüísticas voltadas para a avaliação, faremos a análise dos nossos dados no capítulo 4 deste trabalho.

2.3. OS ESTUDOS DE SILVA (1991).

Ancorado diretamente nos estudos de Abaurre, Silva(1991) faz uma análise da escrita espontânea de alunos de primeira série com vistas a levantar algumas hipóteses sobre os aspectos da fala possivelmente envolvidos nos critérios de segmentação. O corpus que amparou essas pesquisas compõe-se, basicamente, de textos de alunos de escolas públicas da periferia de Campinas. De acordo com o autor, a análise de textos espontâneos se constitui em riquíssimo objeto de discussão e análise a respeito do processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem.

Para a realização desse estudo, o pesquisador partiu do pressuposto de que assim como a criança, na aquisição da oralidade, atua sobre o objeto lingüístico levantando hipóteses em todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual), até atingir o momento em que consegue

produzir autonomamente o modelo adquirido, também sobre a escrita ela formula e reformula hipóteses.

Aponta Silva que quando a criança está na fase inicial de apropriação da escrita, já sabendo como funciona o sistema alfabético, mas ainda sem o domínio das convenções, formula hipóteses sobre os diversos níveis lingüísticos, baseando-se tanto na oralidade como na própria escrita que vem manipulando. Muitas dessas hipóteses não correspondem à convenção e são vistas como 'erros', mas, na verdade, são representações idiossincráticas da escrita, porque a criança participa ativamente do processo de construção desse objeto.

O autor afirma estar convicto de que é atuando sobre todas as possibilidades de escrita, tomando parte no conflito entre o idiossincrático e o convencional, formulando e reformulando formas intermediárias que a criança apreende as formas e usos convencionais desse objeto, sem descaracterizar o aspecto dialógico da linguagem (Silva, 1991:28).

No que se refere à segmentação, esse autor esclarece que as propostas de espaço em branco fogem da convenção nos textos infantis porque na fase inicial de aquisição o aprendiz desconhece que o critério para fins de segmentação da escrita é o morfológico. Supõe que, para a indicação de fronteiras entre as palavras, a criança se utiliza de estratégias baseadas na fala. O objetivo de seu estudo é tentar identificar essas estratégias utilizadas pelo aprendiz de escrita.

No *corpus* foram detectadas segmentações a mais e a menos, sendo que as últimas tiveram um número de ocorrências bem maior. Ao grupo com junção de duas ou mais palavras, o autor denominou casos de hipossegmentação e ao grupo com segmentação além da prevista pela ortografia, casos de hipersegmentação.

Pela análise, Silva(1991:32) observou que a criança tende a juntar um clítico a uma palavra, bem como grupos de dois ou mais vocábulos, como em *cofome* (com fome) ou *jaestacomeno* (já está comendo). De outro lado, tende a segmentar uma sílaba de um vocábulo e, às vezes, todas as suas sílabas. As hipersegmentações como *e le* (ele), *em pora* (embora), *a mava* (amava) parecem resultar do conhecimento que vem sendo adquirido da própria escrita, visto que uma das sílabas resultantes se assemelha ao que, metalingüísticamente, denominamos preposição, conjunção ou artigo. Há momentos, porém, em que a criança segmenta de acordo com as convenções ortográficas, baseada na percepção do modelo escolar ou em soluções pessoais propostas para cada caso.

Um aspecto relevante apontado pelo pesquisador foi a existência de variações na representação da mesma unidade gráfica, quer seja no mesmo texto ou em textos diferentes. É freqüente a criança apresentar soluções diferentes para o mesmo problema de escrita, o que, talvez, seja o resultado do processo de elaboração e reelaboração de hipóteses⁸. Essas operações espontâneas com a linguagem, denominadas pelo autor de procedimentos epilingüísticos, são resultantes da progressiva tomada de consciência do objeto lingüístico pelo aprendiz.

Segundo Silva, as propostas de segmentação formuladas pelas crianças ora têm como referência a oralidade, ora a percepção da própria escrita. Os aspectos prosódicos da língua oral têm alguma relação com as unidades hipossegmentadas. Possivelmente, elas resultam da percepção do que seria a pronúncia de grupos tonais e grupos de força da oralidade.

⁸ Gregolin-Guindaste, em comunicação pessoal, ressaltou que as instabilidades constatadas no início do processo de aquisição da escrita assemelham-se às instabilidades verificadas em casos de reaquisição de linguagem oral em casos patológicos de afasia.

Grupos tonais são unidades de fala semanticamente completas, que recebem contorno entoacional particular. É possível que em dado momento da aquisição da escrita a criança imagine que essas unidades passem para a escrita como pausas reais da fala, o que faz com que coloque os espaços em branco exatamente nas fronteiras dos grupos tonais da fala, por isso no lugar de *espere por mim* a criança produz *espérepomi* (p.58).

Por grupos de força denomina-se a unidade fonológica, constituída de uma ou mais unidades morfológicas, que possui uma sílaba acentuada. De acordo com essa postulação, as hipossegmentações *nameia* (na meia), *cofome* (com fome), *vosemora* (voce mora), apontadas nos dados estudados por Silva (p.42), são grupos de força, cuja intensidade mais perceptível se encontra nas tônicas de *meia*, *fome* e *mora*.

Além do conhecimento da modalidade oral, a vivência da criança com a escrita (fora ou dentro da escola) também pode fazer com que ela não só incorpore formas convencionais vistas, como passe a fazer considerações sobre a escrita e intua que há formas para a segmentação do enunciado escrito e passe a sugeri-las. Nesse caso, geram-se as hipersegmentações. Unidades como *o*, *a*, *um*, *uma*, *de*, *em*, *com* são percebidas ocorrendo isoladamente em alguns contextos e, então, são empregadas dessa forma em casos como *com tente* (contente), *em tão* (então), *da quela* (daquela), (p.50).

Outro aspecto, mencionado pelo autor, que pode interferir na segmentação, é a necessidade que a criança tem de interromper quando precisa tomar decisões sobre a adequação de um símbolo ou forma gráfica de determinada palavra. Outras vezes a divisão do vocábulo ocorre numa subparte que é familiar à criança. Por exemplo, *tem bem*, para representar *também*.

Silva deixou claro que tanto a percepção do oral como a da escrita podem atuar no processo de identificação dos espaços

em branco da escrita e mostra situações da interferência de ambas, simultaneamente. É o caso da combinação entre grupo tonal e percepção da escrita, como, por exemplo, e laebonita (ela é bonita), que se caracteriza como um grupo tonal, porém a identificação do e como autônomo deve ter dado origem ao corte (p.52).

Evidentemente, também ocorre combinação entre grupo de força e percepção da escrita, no mesmo texto que Silva ilustra com o seguinte dado:

O Fábio a mava a Vivi.

E a Vivi a mava o Fábio.

E o Fábio cazca Vivi. (Silva,1991:52)

Analisando o dado acima, o autor supôs que o a foi percebido como unidade autônoma e cazca é uma representação resultante da percepção da pronúncia dessas partes do enunciado.

A hipótese para justificar a ocorrência de palavras segmentadas em cada sílaba é a de que elas possam estar relacionadas com a silabação enfática da oralidade (talvez a criança tenha repetido para si à medida que foi escrevendo) ou com inferências de que é possível representar a escrita silabicamente, devido às silabações feitas pela professora nos ditados. Silva não descarta que certas ocorrências desse tipo podem, ainda, se dever às interrupções no ato de escrever, devido à necessidade de tomar alguma decisão sobre a adequação de um símbolo.

Outra constatação, nos dados analisados por esse autor, foi a de que as crianças tendem a segmentar mais quando representam a fala dos personagens em uma narrativa, ou seja, que elas supõem que os diálogos devem ser escritos conforme a

ocorrência fonética, por isso, no discurso direto, elas apresentam maior ocorrência de segmentação indevida do que nos trechos que representam as palavras do narrador.

O autor levanta a hipótese de que as sílabas tônicas das palavras⁹, também, parecem desempenhar um papel importante na relação fala/escrita para a criança, sugerindo que as tônicas de algumas palavras (conhecidas ou não), podem assinalar um ponto de corte possível da palavra para a criança que, concomitantemente continuará se valendo da percepção da escrita. Ambas as hipóteses podem coexistir.

Silva encontrou nos seus dados ocorrências que apresentam formas variadas de segmentação ou variações na representação de uma mesma unidade gráfica, de um mesmo texto. O dado a seguir exemplifica essa instabilidade nas formas de representação lingüística:

*Eu tenho um jardim com
uma roza chamada
vera Prima umtia eufui ga arroza
eantro umispim nomeupe. (Silva, 1991:62)*

O autor esclarece que essas alternâncias, muito comuns na escrita espontânea, deixam entrever que a criança está reelaborando suas representações sobre as formas e categorias lingüísticas. É justamente dessa liberdade de formular e reformular hipóteses que resulta a sistematização das formas lingüísticas, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita da linguagem.

⁹Carvalho (1994), ao fazer um estudo para explicar a falta de segmentação em textos de aprendizes da escrita, indica a pauta acentual como um referencial para o aprendiz estabelecer fronteira vocabular. (Cf. item 2.4 deste capítulo).

A análise lingüística realizada por Silva evidenciou que os 'erros' de segmentação que aparecem nos textos dos aprendizes de escrita são manifestações das hipóteses que a criança elabora e reelabora quando interage com a escrita. A reelaboração contínua das formas e categorias lingüísticas é resultante dos procedimentos epilingüísticos que, por sua vez, desempenham um papel constitutivo no processo de aquisição de linguagem.

Podemos concluir, enunciando que seu trabalho evidenciou a existência de razões de ordem lingüística que justificam as ocorrências de segmentação indevida. As hipersegmentações podem decorrer de três fatores: da percepção da escrita, da necessidade de interromper para tomar uma decisão sobre o uso de um símbolo ou, ainda, da saliência de um componente tônico da fala. Já as hipossegmentações na representação da expressividade discursiva parecem ser resultado de percepção da pronúncia de grupos tonais e grupos de força.

Algumas questões observadas no trabalho desse autor serão retomadas no quarto capítulo para a análise dos dados.

2.4 AS HIPÓTESES DE CARVALHO (1994).

Partindo do pressuposto de que o erro pode ser um bom indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta a representação gráfica da linguagem, Carvalho(1994) fez um rastreamento dos 'erros' relativos à segmentação da escrita de crianças em fase inicial de aquisição dessa modalidade de linguagem. Sua contribuição foi no sentido de, através da perspectiva lingüística, fornecer explicações para os critérios ou procedimentos mais regulares utilizados pelo aprendiz ao segmentar a escrita.

O autor analisou um *corpus* de 50 textos coletados em cinco momentos, no decorrer de um ano, em um grupo de 10 alunos de primeira série de uma escola da rede particular de Belo Horizonte. Embora as crianças tenham freqüentado pré-escola apresentavam diferenças em relação ao nível de representação da escrita em que cada um se encontrava. Convém ressaltar que o encaminhamento metodológico para o ensino da escrita utilizado pela escola que freqüentavam esses alunos permitia que formulassem concepções de texto e de representação escrita da linguagem.

A análise de seus dados permitiu-lhe verificar que são diferentes os mecanismos lingüísticos que orientam o aprendiz a juntar ou a separar palavras na escrita. Ao primeiro tipo, ele denomina 'erros' de fusão que correspondem ao que Silva (1991) denomina hipossegmentação e ao segundo, 'erros' de cisão, tratados por Silva como problemas de hipersegmentação.

De acordo com Carvalho, inicialmente, as crianças orientam-se mais pela pauta sonora, uma fonte mais sistemática e regular, e posteriormente passam a buscar orientação no modelo da própria escrita, uma fonte mais idiossincrática. Portanto, ao longo do tempo ocorre uma evolução quantitativa e qualitativa nos 'erros' de segmentação, evidenciando diferenças significativas entre problemas de fusão e cisão de palavras.

Tais problemas ocorrem na escrita dos aprendizes porque a percepção e utilização da exigência do espaçamento na escrita não é uma tarefa tão simples como parece a quem já tem contato prolongado com ela. Para o aprendiz a assimetria entre a organização da língua falada e a da língua escrita não está explícita; ele terá de compreender que existem diferenças de 'formatação' entre as duas modalidades de linguagem. Quando perceber os aspectos mais gerais dessa assimetria terá, ainda, de refinar as hipóteses que orientam a colocação dos espaços em

branco, até chegar ao domínio de critérios e recursos convencionais.

Com base em um estudo sobre o percurso da segmentação na história da escrita, Carvalho mostra que no início do uso da escrita a língua falada foi sua grande referência, todavia, nos nossos dias, as suas convenções abstraíram a língua falada e passaram a ser regidos por critérios definidos no interior da própria modalidade escrita. Desse modo, a segmentação das palavras na escrita não é exigência meramente formal, visto que a divisão espacial entre as palavras atua no processamento de informações da leitura, orientando o leitor no acesso ao sentido do texto. A segmentação entre as palavras, geralmente caracterizada pela presença do espaços em branco, deixa em evidência a unidade palavra que, por sua vez, fornece uma pista valiosa para a leitura no sentido de que restringe as hipóteses, possibilitando decifração correta e maior rapidez na associação de significados¹⁰.

Enquanto na leitura a existência de espaços em branco favorece a identificação das palavras e o acesso a blocos maiores de significados, na escrita ocorre o contrário, o contínuo da fala deve ser segmentado em unidades morfológicas. Nesse sentido o uso ou não de espaçamento entre palavras pelo aprendiz revela seu grau de domínio da representação escrita.

Uma reflexão sobre a tarefa de segmentar do ouvinte orientou Carvalho na busca de respostas para de que tipo de procedimentos ou estratégias o ouvinte se vale para identificar uma palavra fonológica numa sequência de sons, visto que a decomposição da cadeia contínua da fala é uma tarefa complicada. Na oralidade, as pausas não significam,

¹⁰De acordo com Kleiman (1989:36), se o material que os olhos estão percebendo numa leitura não tiver processamento rápido, essa leitura não gerará sentido, devido ao "engarrafamento" das informações. Embora a leitura não seja objeto de análise nesse trabalho, julgamos pertinentes essas considerações sobre essa atividade.

necessariamente, um marcador de fronteiras entre vocábulos, elas podem indicar um sintagma ou um constituinte prosódico, por exemplo. Apesar dessa dificuldade, os ouvintes têm uma expectativa sobre as virtuais palavras e sobre onde as fronteiras de vocábulos devem e podem ocorrer. Essas expectativas, resultantes da ativação do próprio conhecimento lingüístico do falante, geram as hipóteses e estratégias de segmentação.

A suposição do autor é que em situações normais o falante/ouvinte processa os sons associando significados, porém recorre às pistas produzidas pelas regularidades presentes em todos os níveis lingüísticos, quando se depara com seqüências potencialmente ambíguas. Para Carvalho, uma das generalizações possíveis e extremamente produtiva é a da hipótese da canonicidade da sílaba, da palavra, da frase, do texto, entre outras, cuja estrutura interna preferencial orienta o ouvinte para hipotetizar sobre a palavra ouvida. Segundo Carvalho (p.68), as palavras são 'armazenadas' na memória em vista de sua estrutura rítmica lexical. Três índices - número de sílabas, padrão acentual e tipo de sílaba - caracterizam a palavra canônica de uma língua que, no português, trata-se da trissílaba, paroxítona, com sílaba CV.

Outro critério são as regularidades do padrão rítmico da língua, que também servem como pistas relevantes na identificação das palavras de um enunciado. Em português a sílaba forte pode funcionar como marcador de início de fronteira vocabular (Cf.Carvalho, p.80).

Quanto aos erros de segmentação pelo aprendiz de escrita, Carvalho defende a posição de que não se pode atribuí-los todos à influência da oralidade ou à arbitrariedade do sistema de escrita. Na busca de entendimento dos critérios utilizados para segmentação, o autor pressupõe que o aprendiz

estabelece um diálogo entre oralidade e escrita, cujo produto pode vir à tona em forma de 'erro'. É esse produto que o autor toma como ponto de partida para chegar ao entendimento do processo que leva o aprendiz, ao longo do tempo, a segmentar de modo diferente do convencional.

Na investigação da natureza desses 'erros', o autor se propôs a isolar os fatores lingüísticos que influenciam e condicionam os erros de fusão e de cisão. Segundo ele, a dificuldade em segmentar se encontra em duas grandes questões: na assimetria entre palavra falada e escrita e nas relações entre sistema fonológico e ortográfico.

No primeiro caso, se contrapõem a limitação de recursos de que dispõe a escrita com a diversidade de recursos disponíveis na fala, para materializar suas formas. Essas diferenças de 'formatação' entre ambas precisam ser apreendidas quando da inserção no mundo da escrita. Em relação ao segundo caso, há a necessidade de apreensão dos critérios e recursos usados pelo nosso sistema de escrita para segmentar de acordo com a convenção, uma vez que no sistema de escrita do português convivem os critérios morfológico, semântico e lexical como definidores dos espaços em branco.

A diferença no modo de organização dos níveis lingüísticos entre as duas modalidades de linguagem permitem ao aprendiz a formulação de hipóteses de segmentação que podem ser caracterizadas como bastante heterogêneas e marcadas por instabilidade, ou seja, em dois momentos - quer em textos diferentes ou no interior de um mesmo texto - o aprendiz segmenta a mesma palavra de modos diferentes, conforme pode ser evidenciado, também, nos dados do *corpus* desta pesquisa tratados no capítulo 4.

De acordo com as expectativas teóricas de Oliveira e Nascimento (citados por Carvalho, 1994), na fase inicial há uma

tendência de os aprendizes, escreverem conforme falam por influência dos mecanismos fonológicos, e em estágios mais avançados a maior interferência passa a ser dos mecanismos sintáticos, pelo contato com a modalidade escrita de linguagem. Carvalho confirmou essa hipótese no que se refere à segmentação da escrita: a tendência maior, nos momentos iniciais, é de que o aprendiz junte palavras uma vez que na oralidade - que é seu referencial - não há segmentação explícita.

As cisões tendem a aparecer quando há percepção de que a escrita é delimitada por um critério morfológico. É o momento em que o aprendiz passa a analisar a língua mais a partir de um critério semântico surgindo, então, as marcações excessivas de fronteiras (hipercorreção), norteadas por analogia.

Através do levantamento estatístico dos acertos e erros do *corpus* que analisou, o autor constatou que nos dados analisados houve decréscimo gradativo nos dois tipos de 'erros', ao longo do ano. Porém a queda nos 'erros' de cisão não ocorreu na mesma proporção que nos de fusão, o que significa que ambos evoluem de forma distinta no processo de aquisição.

O autor destaca que esse fenômeno pode ser explicado pelo modo como os aprendizes analisam a escrita: no início, a palavra fonológica é tomada como parâmetro, mas, gradativamente, a percepção da diferença entre palavra fonológica e palavra morfológica¹¹ vai fixando esta última como parâmetro adequado para segmentação. Portanto, há uma

¹¹ A pauta acentual é uma das principais características que constituem uma palavra na língua oral, portanto é a presença do acento que define a autonomia fonológica de uma palavra. Existem palavras que têm independência fonológica (formas livres) e outras que não têm (formas dependentes). Por exemplo, os clíticos apóiam-se em morfemas acentuados e, nesse caso, ambos constituem o que se denomina **palavra fonológica**, por ter uma única sílaba acentuada. Do ponto de vista fonológico, a sequência [midew], apesar de apresentar dois vocábulos mórficos, constitui-se numa única palavra.

Palavra morfológica é um termo utilizado para referência à palavra escrita que se define enquanto palavra, exclusivamente, pelo critério morfológico. (Carvalho, 1994:109)

inversão nos fatores que condicionam os 'erros'. Mas, apesar de a similaridade entre palavra fonológica e morfológica se relativizar no decorrer do tempo, aquela volta à tona como uma hipótese nos casos que oferecem dúvidas para determinada representação.

Conforme foi colocado, a meta maior desse pesquisador era a explicitação de fatores estruturais envolvidos na formulação de uma representação escrita para a palavra, ou seja, indicar que hipóteses e reflexões lingüísticas fazem os aprendizes nessa situação.

Para explicar os problemas de fusão, Carvalho propõe uma divisão separando dois casos: fusões mais generalizadas, isto é, as que envolvem um número elevado de palavras, devem-se ou ao fato de o aprendiz não ter percebido que as palavras são delimitadas por espaços em branco ou a estar transpondo para a escrita alguma fronteira entoacional da fala. Aí incluem-se o grupo tonal e os casos em que turnos dialógicos de personagens do texto são marcados.

Para as fusões que envolvem um número menor de palavras, o autor aponta a palavra canônica como parâmetro que induz a essas ocorrências. Portanto, o aprendiz, ao juntar palavras, como por exemplo *vaibora* (vai embora) e *acasa* (a casa), está utilizando como pista a forma preferencial do português, ou seja, trissílabos paroxítonos.

Todavia, o autor salienta que nem todas os 'erros' de fusão são passíveis de explicação pela hipótese da palavra canônica. É o caso, por exemplo, de fusões do tipo *nopalásio* (no palácio), *sesauvou* (se salvou), *lembrouse* (lembrou-se), que constituem apagamentos de fronteiras diante de sílabas fracas (p.122).

A cisão não recebeu uma explicação plena, pois segundo o autor há ausência de regularidade nesse tipo de 'erro'. Na

grande maioria das ocorrências de cisão, o parâmetro utilizado pelo aprendiz foi a própria língua escrita. As hipóteses que geram as cisões são pautadas tanto por fatores semânticos quanto por fonológicos. É um critério semântico que norteia a identificação de determinados morfemas para fazer cortes como em *a chou, ou vir* (identificação de morfemas gramaticais), *re solveu, vagarosa mente* (identificação de morfemas derivacionais), *mau dita, dor mil* (identificação de morfemas lexicais) (p.131).

Quanto à interferência do componente fonológico, Carvalho indica que a palavra canônica pode também justificar o produto da cisão, em alguns casos. Por exemplo, em *ter minando* e *a cordada*, a segunda 'palavra' produzida se encaixa nos padrões fonológicos preferenciais da língua. Outro fator fonológico que pode determinar o corte é a hipótese do aprendiz ao interpretar que uma sílaba forte indica início de palavra. É o caso de *da quele* e *em baixo*, por exemplo (p.131).

Em suma, Carvalho chegou à conclusão que os critérios prosódicos explicam grande parte das hipóteses dos aprendizes em relação à delimitação da palavra escrita. Verificou que o aprendiz, no início do processo de aquisição da escrita, tem uma concepção fonológica de palavra que justifica, nesse estágio, o número elevado de fusões. Porém quando elabora o conceito de palavra morfológica diminui o número de fusões e há um aumento da ocorrência de cisões, devidas a uma hipercorreção.

Os dados¹² de sua pesquisa mostraram que as ocorrências de cisão são quantitativamente menores e as hipóteses que as orientam são muito mais estáveis em relação às de fusão.

¹²Carvalho acompanhou uma turma de primeira série do primeiro grau durante um ano letivo, coletando dados de dez alunos em cinco momentos diferentes. Através de uma análise quantitativa, mostrou que no primeiro momento, a ocorrência de fusões totalizou 25.14% e a de cisões 2.70%. No final do ano, o percentual de fusões foi de 1.90% e o de cisões 0.86%. Constatou, portanto, um decréscimo diferenciado proporcionalmente em ambos os fenômenos.

Apesar de algumas semelhanças, as explicações para cisão e fusão diferem. As diferenças residem no grau de influência de cada critério sobre o tipo de 'erro' são: "a fusão é muito mais respaldada por critérios fonológicos enquanto que a cisão sofre maiores interferências de critérios semânticos" (p.133).

Concluindo, podemos dizer que, para segmentar a escrita, as pistas de que a criança se utiliza não são excludentes e, nesse sentido, a expectativa que temos em relação aos nossos dados é a de que neles haja a simultaneidade de parâmetros norteando as propostas de segmentação das crianças.

2.5. A CATEGORIZAÇÃO DE ERROS DE ALVARENGA ET AL(1989).

Uma pesquisa desenvolvida por um grupo de professores de Minas Gerais investigou o processo pelo qual o aprendiz de escrita constrói seu conhecimento do sistema ortográfico do português. Essa pesquisa se distingue de outras que já fizeram abordagens sobre a relação entre sistema fonológico/sistema ortográfico (Lemle, 1987, por exemplo) porque ela, na sua análise, não abstrai a perspectiva do falante, processador das relações entre os dois sistemas.

O pressuposto dos pesquisadores era o de que o aprendiz de escrita constrói e elabora hipóteses sobre as relações unidades de fala/unidades de escrita e, portanto, comete 'erros' de grafia que podem indiciar essas hipóteses, bem como seu processo de formulação e reformulações.

O objetivo desse grupo de pesquisadores era o de identificar os 'erros' cometidos por alunos em fase inicial de aquisição da escrita (entendida como as quatro primeiras

séries), fazer uma categorização desses 'erros' e dar a explicação linguística das categorias identificadas.

O corpus da pesquisa foi constituído de vocábulos extraídos de textos produzidos em situação normal de atividade escolar por alunos de 1ª a 4ª séries de escolas públicas. Por terem sido produzidas em situações formais, as redações apresentaram um número menor de ocorrências de 'erros' do que se o corpus tivesse sido composto por textos produzidos espontaneamente. Mas, por outro lado, os 'erros' que apareceram merecem importância maior visto que 'escaparam', mesmo em situações controladas pela condição de produção.

Inicialmente, os 'erros' da amostra foram agrupados em dezenove categorias, mas apenas oito delas mereceram uma análise qualitativa, por mostrarem um número significativo de ocorrências. A propósito de se desmitificar a idéia de que determinados 'erros' são cometidos em alta escala pelos alunos, convém apresentar essas categorias com o seu respectivo percentual de ocorrências:

Nasalidade: 4,6%	Ditongos: 2,1%
Dígrafos: 3,0%	Sibilantes coronais: 6,3%
Traço de voz: 0,4%	Desinência de gerúndio: 9,3%
Sílabas travadas: 4,4%	Alçamento de vogais: 0,9%
	(Alvarenga et al.1989:15)

A redução da desinência de gerúndio, percentual mais elevado da amostra, não é um 'erro' que tem incidência nos nossos dados, provavelmente devido à diferença na variação dialetal das duas regiões onde foram coletados os dados. As demais categorias podem ser evidenciadas nos nossos dados, conforme análise apresentada no capítulo 4.

Com os resultados do trabalho, os pesquisadores chegaram à categorização dos 'erros' de grafias comuns em aprendizes de escrita. A explicação para esses 'erros', à luz de uma análise estrutural da língua, chegou a ser realizada pelo grupo de pesquisadores¹³, mas só foi publicada a análise da categoria 'ditongação', sobre a qual teceremos comentários a seguir.

As representações de ditongos que apresentaram algum tipo de 'erro' foram a dos ditongos [ay], [ow] e [ey], passíveis de redução no oral e dos ditongos [ew], [iw], [wi], [oy] e [ew], que não sofrem redução na oralidade.

De acordo com a análise da pesquisa, três fatores podem ser responsáveis pela manifestação do 'erro'. Os ditongos [ay], [ow] e [ey] na oralidade estão passando por um processo de redução que acaba por interferir em sua representação gráfica pelo aluno. O segundo fator diz respeito aos ditongos [ow], [ew], [iw], [ew], [aw] e [w] que podem, principalmente os três primeiros, apresentar tendência a serem representados por vogal+l, em lugar de vogal+u. Soma-se a esses fatores a condição permanente a que estão sujeitos os ditongos de serem representados inadequadamente por questões de idiossincrasias.

A conclusão dos estudos dessa categoria aponta cinco ditongos como os que apresentam dificuldades maiores de representação gráfica na aquisição da escrita: [ew], [iw], [ay], [ey] e [ow]. De modo especial, é interessante o que ocorre com os três últimos ao longo das séries. Era de se esperar que com eles acontecesse o mesmo que aconteceu com os outros dois, ou seja, de que fossem diminuindo sua frequência com o passar da escolaridade. Entretanto aconteceu o contrário: esses ditongos não apresentaram freqüentes 'erros' de redução

¹³ Essa afirmação foi feita com base na leitura de Nascimento (1991), na qual o autor dá essa informação. Segundo os pesquisadores, as hipóteses decorrentes da análise dos dados teriam sua validade testada em um *corpus* mais extenso, obtido em condições mais informais, entretanto isso não chegou a concretizar-se.

na primeira série e foram crescendo ao longo das demais. O 'erro' com ditongo [ow] cresce na segunda série e apresenta queda substancial na quarta, ao contrário de [ay] e [ey].

A explicação dos pesquisadores para o aumento de 'erros' ao longo das séries é que devido ao 'zelo' da professora de primeira série em evitar o 'erro', ela controla o uso das palavras, de forma que o aluno empregue nos textos somente aquelas já memorizadas através de exercícios de repetição. Porém nas séries seguintes, o repertório do aluno se amplia e ele passa a lançar mão da oralidade e da própria língua escrita na proposta de alternativas para representar ortograficamente as palavras, conseqüentemente há a emergência de 'erros'.

A explicação para o fato de o ditongo [ow] não se constituir mais em dificuldade para alunos de quarta série deve-se, possivelmente, à sua ocorrência freqüente nas palavras e por sua redução ocorrer em todos os contextos. Esses fatores contribuem para o aprendiz chegar à generalização de que para todo [o] se pode escrever ou. Entretanto, essa generalização pode, por sua vez, acarretar 'erros' de hipercorreção em algumas palavras, como por exemplo, *bouca*.

Já os ditongos [ay] e [ey] são mais complexos. O primeiro tem uma regra de redução bem limitada: só ocorre diante de [š] e a criação da regra para esse contexto pode representar dificuldade para o aprendiz. Em compensação, o número de palavras em que pode ocorrer a redução de [ay] para [a] é pequeno, o que facilita a sua memorização. O ditongo [ey] é o mais complexo por apresentar um grande número de ambientes onde pode apresentar redução, dificultando, assim, a construção de uma regra geral para a escrita.

Na busca de explicações para as ocorrências de 'erros' das oito categorias postuladas, os pesquisadores concluíram que eles podem resultar de três fatores: interferência da linguagem

oral no processamento da escrita; idiossincrasias do código escrito e atuação de determinantes extralingüísticos que interferem na definição das condições sob as quais se realiza a mediação entre a fala e a escrita.

A categorização dos 'erros' mostrou-se um instrumento apropriado para a explicitação das hipóteses do nível fonológico que o aprendiz formula na mediação entre fala e escrita, no processo de aquisição da escrita e será um indicativo do qual nos valeremos para interpretar as hipóteses dos aprendizes cujos dados serão analisados neste trabalho.

2.6. AS PROPOSIÇÕES DE MAYRINK-SABINSON.

Com o objetivo de investigar a função da escrita para a criança que ainda não sabe ler e escrever, e qual o papel do adulto letrado na constituição dos usos e funções da escrita por essa criança, Mayrink-Sabinson vem desenvolvendo diversos estudos a partir da análise de dados empíricos.

Para tanto, a autora fez o acompanhamento longitudinal de sua filha Lia, desde o segundo ano de vida, a partir de dados registrados em diário. Os resultados desse acompanhamento permitiram à autora levantar uma hipótese que contraria a idéia de que a criança constrói cumulativamente seu conhecimento sobre a escrita, a partir de meras informações que o adulto lhe oferece. Para Mayrink-Sabinson(1990a), o adulto não é só informante, pois exerce um papel ativo, tanto na constituição do interesse pela escrita como nos conhecimentos que a criança adquire sobre esse objeto. É ele que ao recortar e falar sobre a escrita para a criança, orienta-a para aspectos desse objeto de modo a torná-lo significativo.

Nessa perspectiva, o adulto letrado é, então, um co-construtor das hipóteses que a criança faz sobre a

representação escrita. Isso significa que não se pode considerar que a simples presença da escrita seja suficiente para uma criança tomá-la como objeto de atenção e formular hipóteses na tentativa de conhecer esse objeto. É necessário que a atitude da criança, ao demonstrar atenção pela escrita, seja interpretada pelo adulto como significativa, pois é "a partir de uma atenção decorrente de fatores externos que constrói-se interesse interno, constituído socialmente na interação adulto letrado/criança" (Lúria, citado por Mayrink-Sabinson, 1990b:4).

Em outro trabalho, refletindo sobre o momento da descoberta pela criança da possibilidade de representar a linguagem falada, Mayrink-Sabinson(1992) faz a observação de que a força acentual da oralidade serve de base às hipóteses levantadas pela criança para a representação da escrita. A autora analisa um dado produzido por Lia (5a3m28d) quando tentava representar graficamente a palavra *bolinha*. Na primeira tentativa a menina escreveu GiLTAB, mas depois começou a repetir lentamente a palavra e arriscou nova tentativa. Dessa vez escreveu OIA. Na sua pronúncia *staccato* a criança destacou os núcleos dos segmentos correspondentes ao que denominamos sílabas e conseguiu uma aproximação maior da forma da palavra. A hipótese da pesquisadora é a de que a criança propôs uma representação relacionada às porções sonoras porque, através da interação com o adulto letrado, ela incorporou o conhecimento de que a linguagem escrita se aproxima da oral. Portanto, Mayrink-Sabinson destaca, nesse trabalho, o papel do 'outro' na constituição da escrita como objeto de atenção e conhecimento pela criança.

Outra contribuição dessa autora aos estudos de aquisição de escrita é uma reflexão sobre o modo de se avaliar a produção escrita de crianças em fase inicial de escolarização. Nesse

trabalho, Mayrink-Sabinson(1993) observa que se a aquisição de escrita é entendida como um processo de construção de conhecimento no qual a criança tem participação ativa, a maneira coerente de avaliá-la será, pois, através da comparação de diferentes momentos de produção dessa criança, considerando o seu próprio crescimento. Ressalta que as instabilidades fazem parte do processo e que, embora as idas e vindas do aprendiz possam em certos momentos, aparentar um retrocesso, em outros podem demonstrar a ocorrência de saltos qualitativos surpreendentes.

Desse modo, a avaliação da escrita, enquanto produto que se compara a modelos preestabelecidos, deve ceder lugar a uma avaliação processual, o que implica a priorização dos acertos e a busca do entendimento dos fatores que determinam os 'erros' encontrados.

Para desenvolver essa reflexão, a autora fez uma análise de dados empíricos de uma criança que pela terceira vez estava repetindo a terceira série. Os textos analisados foram produzidos por Michael em situações de interação com a própria pesquisadora, a qual ressalta que o progresso significativo apresentado pelo aprendiz em vários aspectos da escrita (estruturação textual, ortografia, volume de escrita e, especialmente, em relação à pontuação) deve-se ao modo como foi conduzido o trabalho de leitura e escrita nas sessões individuais que realizaram, com o propósito de desenvolverem essa atividade.

Nos encontros que aconteceram durante uma hora por semana, Michael lia livros de histórias, escrevia e reescrevia textos. Portanto, a autora supõe que o conhecimento adquirido por ele resultou da observação de textos lidos e das orientações que recebeu para reescrever os próprios textos que

estavam destinados a compor um livrinho com as narrativas produzidas.

Os argumentos apresentados pela autora, em defesa do ponto de vista de que para uma avaliação coerente do aprendiz o que se deve levar em consideração é a comparação da criança consigo mesma, nos levam a concluir que através de uma avaliação na qual se desconsidera o processo, para comparação do produto a padrões preestabelecidos, facilmente corre-se o risco de rotular uma criança como deficiente ou incapaz.

Mayrink-Sabinson(1994) retoma o diário de Lia com vistas a examinar algumas produções da época em que a menina ainda não percebia o princípio alfabético da escrita, para examinar os indícios de operações de refacção¹⁴, ou seja, as reelaborações presentes naqueles escritos. No exame do material foram encontrados indícios da reflexão da criança sobre o produto de sua própria representação gráfica, em nível de letra e em nível de 'texto'. O primeiro registro de algo que pôde ser suposto pela pesquisadora como operação de refacção foi o do traçado da inicial de seu nome quando Lia (3.02.06) 'assinava' um bilhete. Nessa escrita, a menina faz e refaz o L até obter o efeito desejado. Essa atitude é interpretada pela pesquisadora como indício de que houve uma reflexão por parte da criança.

Um outro dado, produzido por Lia quando tinha, aproximadamente, quatro anos e nove meses, período em que a menina já escrevia seqüências de letras e começavam a surgir nos seus escritos as operações de apagamento, sugere que a criança reflete sobre o produto da atividade escrita e emite julgamento sobre a adequação ou inadequação da representação pretendida.

A autora observa, entretanto, que o julgamento de valor emitido pela criança, para classificar sua própria escrita como

¹⁴Aburre (1994) também vem analisando as operações de refacção textual (Cf. item 2.2 deste capítulo).

incorreta e, às vezes, refazê-la, é baseado em critérios internos que dificilmente podem ser percebidos pelo adulto letrado.

Os resultados dessa análise permitiram à pesquisadora postular que, bem antes da criança compreender o princípio alfabético da escrita, ela é capaz de julgar sua atividade gráfica e, " com base nesse julgamento, classificar a escrita como 'errada', recusando-a, às vezes apagando-a, e refazendo-a". (Mayrink-Sabinson, 1994:359)

Os estudos que essa autora vem desenvolvendo são orientados por uma concepção de linguagem enquanto atividade que ao se constituir, constitui também os sujeitos. A preocupação subjacente às suas investigações é avaliar teoricamente o papel que desempenha o adulto letrado no processo de constituição da escrita pela criança, bem como buscar a compreensão da questão das diferenças individuais na aquisição da escrita. Os indicativos de suas pesquisas nortearam o encaminhamento das atividades que desenvolvemos na coleta de dados para este trabalho, assim como sua análise.

2.7 OS ESTUDOS DE SMOLKA

As contribuições da Teoria da Enunciação e Análise do Discurso são trazidas para reflexões sobre alfabetização por Smolka(1988), que alerta para a questão de que a escola não tem levado em consideração a dimensão discursiva¹⁵ da linguagem no ensino da escrita.

A autora, no início dos anos oitenta, através de um trabalho de pesquisa junto às classes de primeiras séries,

¹⁵Smolka(1991,1993) continua com reflexões na mesma linha teórica, procurando compreender a alfabetização inserida no processo mais amplo de elaboração do conhecimento na dinâmica das relações de ensino.

reuniu elementos os quais permitiram sua denúncia de que, de modo geral, nas escolas a escrita não é apresentada como um objeto de estudo e de conhecimento. Ao contrário, as atividades de escrita são simples técnicas que resultam numa alfabetização sem sentido que, por sua vez, produz uma atividade sem consciência.

Segundo sua concepção, a escola tem falhado na sua tarefa pedagógica e esconde sua incompetência (devida, principalmente, à concepção equivocada de alfabetização, superpopulação de alunos nas salas, repetição dos mesmos tipos de atividades gerando rotina, uso de livro didático como 'fonte de conhecimento do mundo') sob a suposta existência de uma série de patologias, comprometendo grande contingente de aprendizes. E, nesse sentido, os 'conhecimentos científicos (os testes) da psicologia atual' têm dado seu aval para legitimar as condições de produção da repetência e da evasão escolar, porque confirmam as suspeitas da escola de que as crianças não aprendem porque são 'deficientes', 'marginais' ou 'lentas'. Entretanto, para Smolka(1988:37) as patologias podem, também, ser produto das condições sociais e da inculcação pedagógica.

Uma das situações retratadas pela autora é a apresentação de um texto de aluno repetente de primeira série para mostrar que o problema de hipersegmentação que ele apresenta é interpretado pela escola como 'deficiência da criança', quando deveria ser entendido que se trata do efeito causado pelos procedimentos de ensino.

Smolka ressalta que alfabetizar no sentido apenas de ensinar a ler e escrever não basta. É preciso ensinar a usar a escrita, fazê-la funcionar como interação e interlocução na sala de aula, de forma que ela seja experienciada nas suas diversas possibilidades. Conforme a autora, que se baseia na psicologia soviética, é na interação que a linguagem se

constrói e reconstrói como conhecimento humano. Entretanto, a escola cristaliza a linguagem e desconsidera sua concepção transformadora.

De acordo com essa pesquisadora, é pela elaboração contínua dos sistemas simbólicos que se processam sucessivas reestruturações da atividade mental do homem no processo histórico e essa reestruturação é, fundamentalmente, sociocultural. Nesse sentido, a linguagem é atividade transformadora e o domínio da sua modalidade escrita vai acarretar mudanças no desenvolvimento cultural da criança.

Smolka buscou investigar as implicações da relação linguagem escrita/discurso interior no processo inicial de leitura e escrita e argumenta que a escrita dessa fase apresenta repetições, omissões, aglutinações, porque a escola, ao trabalhar com palavras isoladas e frases desprovidas de sentido, não trabalha com a escrita como forma de linguagem que exige estruturação deliberada do discurso interior, caracterizado como aparentemente desconexo e incompleto. Salienta que a alfabetização implica constituição de sentidos, ou seja, que as atividades de escrita devem ser significativas: dizer alguma coisa a alguém por algum motivo.

No momento de narrar - ao contrário do que ocorre na escrita de palavras soltas - a criança escreve fragmentos do discurso interno que determinam marcas peculiares conforme a escrita. E, de acordo com Smolka, essas marcas de manifestações do discurso interior são, por sua vez, marcas do discurso social internalizado, portanto, essa escrita inicial merece outro tipo de análise além daquela que se preocupa com as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais. Seria uma análise dos processos e circunstâncias de produção dos textos visando buscar o entendimento das condições do cotidiano da criança, de aspectos de sua atividade mental, discursiva e do tipo de

relação que o aprendiz desenvolve com a escrita. Esse indicativo nos permite inferir que uma análise enfocando a constituição de sentido em um texto produzido por uma criança, em efetiva situação dialógica, pode indiciar uma parte do processo de sua atividade cognitiva, discursiva.

Smolka coloca, ainda, que na sua pesquisa ficou evidenciado que a construção do conhecimento da escrita se dá numa prática dialógica porque as interações discursivas com outros são internalizadas e elaboradas pela criança. Portanto, o 'outro', como interlocutor da criança, constitui-se como elemento chave no processo de elaboração e organização do conhecimento¹⁶. "Enquanto internaliza a 'dialogia' falando com outros, a criança vai também elaborando escrita como uma forma de diálogo" (Smolka, 1988:74).

De acordo com a autora, as crianças que aprendem a ser leitoras e escritoras o conseguem por terem tido oportunidade de experimentar a escrita em situações de uso, lançando mão de inúmeras estratégias: imitação, cópia, invenção, combinação e tentativas de explicitação de suas idéias por escrito para o 'outro'. Experienciando vão apreendendo as normas da convenção. Além disso, a escrita trabalhada dialogicamente também vai contribuir para transformar o discurso cotidiano das crianças na medida em que a fala dos outros, incorporada e articulada, vai ampliar o seu dizer.

Segundo Smolka(1988:76) "tradicionalmente, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico" . É importante ressaltar que, ao considerá-la como tal, não se pode correr o risco de romper com o pólo do sistema do signo, pois esse rompimento significará

¹⁶A atribuição do papel do 'outro' para que a criança constitua a escrita como objeto de conhecimento tem sido investigado por Mayrink-Sabinson, em diversos estudos (Cf item 2.6 deste capítulo).

cair no equívoco de negar a face estável do signo, o que seria uma distorção da própria concepção dialógica de linguagem, que prevê a apropriação dialética entre atividade e sistematismo (Cf. Bakhtin, 1988).

Com relação ao ponto de vista da autora de que os problemas da escrita são causados pelos procedimentos de ensino, é necessário colocar em questão que não estão sendo consideradas por ela as especificidades da modalidade escrita da linguagem. É inegável que a forma de se trabalhar a escrita contribui para que o aprendiz não venha a ter sucesso para escrever o que acha que deve e como gostaria, entretanto, não se pode negar que a modalidade escrita de linguagem tem qualidades intrínsecas e que é gradativamente que a criança vai apreendendo-as, em situações efetivas de uso. No capítulo 4 analisaremos, nos dados coletados por nós, a utilização dos critérios empregados pelo aprendiz na representação escrita da linguagem.

No que diz respeito à postulação de Smolka de que a criança constrói a escrita numa prática dialógica, por internalizar as interações discursivas com 'outro', também na nossa coleta de dados pudemos perceber, por exemplo, que os aprendizes vão, gradualmente, construindo a representação dos interlocutores, pois, em certas situações de escrita, distanciavam-se do papel de escritor, colocando-se na posição de leitor, a fim de assegurar a legibilidade para o leitor. Essa troca de papéis pode ser atribuída às internalizações e elaborações das interações discursivas ocorridas no momento em que trabalhávamos juntos, nas atividades de leitura e escrita.

2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo foram expostas as idéias de Cagliari(1991), Abaurre(1988, 1991, 1992, 1994), Silva(1991), Carvalho(1994), Alvarenga et al(1989), Mayrink-Sabinson(1990, 1992, 1993, 1994) e Smolka(1988). O denominador comum entre os estudos desses autores, que contemplam o componente lingüísticos da alfabetização, é de que o processo de aquisição de língua escrita é marcado pela relação que o aprendiz estabelece entre oralidade e escrita, entre as formas de organização de ambas as modalidades.

Cagliari aponta fatores lingüísticos que condicionam os 'erros' manifestados na escrita dos aprendizes. Seus argumentos lingüísticos contribuem para o entendimento dos fatos relativos à alfabetização, entendida como aquisição da leitura.

Devido à arbitrariedade de convencionalidade dos sistemas de escrita, aprender a escrever significa, num primeiro momento, cometer muitos 'erros'. As hipóteses dos aprendizes, formuladas com base no conhecimento lingüístico que têm da modalidade oral, tornam-se, em várias ocorrências, erradas do ponto de vista da convenção. Porém a perspectiva lingüística oferece pistas para responder quais bases fundamentam essas hipóteses.

Os estudos de Alvarenga et al., na busca do entendimento da natureza dos 'erros', contribuíram para uma melhor compreensão de como o aprendiz de escrita constrói hipóteses sobre a relação unidade de fala/unidade de escrita.

Valendo-se de textos espontâneos, Abaurre, Silva e Carvalho desenvolveram estudos que fornecem explicações de ordem lingüística para justificativa dos 'erros' de segmentação na escrita. Esses estudos revelam que a definição dos espaços em branco marcados pelo aprendiz ora são feitos com base na

percepção de unidades da língua oral, ora a própria escrita serve como referencial. Salientam, ainda, que os aprendizes podem apresentar simultaneamente hipóteses conflitantes para o estabelecimento das fronteiras entre as palavras. Enquanto Abaurre e Silva interpretam essas instabilidades como manifestação da elaboração e reelaboração do sujeito sobre a linguagem, Carvalho as atribui a um reflexo do próprio sistema que comporta diferentes critérios para definição da segmentação das palavras na língua portuguesa.

A concepção de linguagem que se constitui em pano de fundo para este trabalho orientou-nos para buscar nas postulações de Mayrink-Sabinson o papel do 'outro' na constituição da representação escrita da linguagem pela criança. Essa autora esclarece, também, que a construção do conhecimento da escrita não se dá num processo linear, em nenhum dos níveis lingüísticos, por isso na avaliação do progresso de um aprendiz, no que se refere à construção do conhecimento lingüístico, deve-se levar em conta que as instabilidades fazem parte do processo. Podemos inferir, portanto, que na avaliação do progresso do aprendiz o que deve ser levado em consideração são os diferentes momentos da sua produção, sem compará-lo a modelos preestabelecidos pelo avaliador.

Em Abaurre encontramos explicação para os dados singulares, manifestados na produção dos aprendizes de escrita. Segundo sua perspectiva teórica, as manifestações singulares na representação escrita da linguagem são marcas do sujeito da e na linguagem e da sua relação com ela. De acordo com as conclusões de suas pesquisas, tais dados são indícios de que existem diferenças entre os sujeitos no modo de aprender a escrita e essas diferenças individuais resultam da história,

também singular, que cada sujeito vivencia com a linguagem e com seus interlocutores.

Ainda em relação à avaliação da escrita da criança, Smolka salienta que o que precisa ser levado em conta são as circunstâncias em que o evento lingüístico foi produzido para, assim, ser possível uma melhor compreensão do tipo de relação que a criança vem desenvolvendo com a linguagem. Também, para esta autora, o 'outro' é elemento chave no processo de elaboração do conhecimento lingüístico, uma vez que no seu modo de ver o domínio da modalidade escrita de linguagem só se efetiva através da prática dialógica. Sendo assim, são as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da sua convencionalidade. Essa perspectiva definiu que trabalhássemos com dados coletados por nós mesmas, a fim de que ficasse assegurada a interação nas práticas de produção lingüística, pois entendemos que é pela manipulação da escrita que se dá a apropriação para um uso significativo.

Cabe ressaltar que este trabalho difere dos estudos resenhados na medida em que analisamos o progresso de crianças apontadas pela escola como 'problemas' para aquisição de leitura e escrita, enquanto que aqueles (exceto Mayrink-Sabinson, 1993) analisam dados de crianças consideradas aptas para desenvolver o processo. A nossa expectativa é de que nos dados das três crianças, sujeitos da pesquisa, encontraremos hipóteses lingüísticas da mesma natureza que aquelas apontadas nos estudos realizados pelos autores resenhados neste capítulo.

As manifestações de comportamentos idiossincráticos serão interpretadas como manifestações de diferenças individuais, como indicadores de que cada aprendiz segue uma rota própria porque seu sistema psíquico tem caráter único, é dinâmico, ativo.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para desenvolvermos este estudo tomamos três sujeitos. Consideramos necessário esclarecer as condições que determinaram a sua seleção.

Como foi colocado anteriormente, durante o curso de Mestrado participamos das reuniões realizadas pela equipe multidisciplinar¹⁷ que compõe o Projeto de Extensão N°147 "Diagnóstico e Acompanhamento Longitudinal de Casos-Problemas de Alfabetização" da Unidade de Neurologia do Hospital de Clínicas em conjunto com o Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da UFPR. Essa equipe se encontra, semanalmente, para discutir os casos de crianças de 1ª e 2ª séries de uma escola da rede pública de ensino, que apresentam problemas de aprendizagem.

O atendimento aos alunos ocorre da seguinte forma: o caso da criança é trazido pelas pedagogas que fazem o relato ao grupo; em decorrência, a criança é encaminhada para exames médicos e avaliação psicológica; também os familiares são convocados para uma entrevista com a assistente social; e

¹⁷Fazem parte desse projeto dois médicos (Dr. Isac Bruk e Dra. Rosane Gonçalves), uma psicóloga (Dra. Sandra R. Baggio Mussolon), uma assistente social (Miriam B. Rodrigues Doelmert), duas pedagogas (Profª Maria de Fátima Miranda e Profª Maria do Carmo T. Ribas Riekes) e uma lingüista (Profª. Dra. Reny Gregolin-Guindaste) que é a responsável pela coordenação.

Durante o ano de 1995 as bolsistas Geórgia Hellow e Andréa Schimmelpfeng fizeram parte da equipe do projeto, desenvolvendo trabalho de acompanhamento das crianças na escola.

ainda, na escola, em situação fora de classe, o aluno é avaliado em relação ao domínio de oralidade, leitura e escrita.

Depois de todos os profissionais terem tido o(s) contato(s) necessário(s) com a criança, o caso volta a ser discutido pela equipe que faz o diagnóstico e convoca, novamente, os familiares para colocá-los a par dos resultados obtidos e decidirem juntos o encaminhamento que deverá ser dado à questão.

Durante o ano de 1995, foram dezessete os casos tratados nas reuniões. Nós, particularmente, realizamos uma avaliação lingüística inicial de dez crianças com a intenção de passar, então, a fazer o acompanhamento longitudinal dessas crianças. Entretanto, quatro delas foram transferidas de escola, quando os pais tomaram ciência de que, além de freqüentarem o período normal de aula na escola, as crianças necessitariam de atendimento complementar em clínica de psicopedagogia, psicologia ou em contraturno na própria escola, conforme o diagnóstico de cada uma.

Outros dois casos deixaram de ter nosso acompanhamento pois o motivo pelo qual não realizavam as atividades de sala não estava relacionado às questões de leitura e escrita, mas sim a questões de ordem disciplinar, que não se constituíam em aspectos relativos à nossa pesquisa.

Restaram, então, quatro sujeitos, porém os dados de um deles tiveram que ser desprezados porque no corrente ano letivo a criança também foi transferida para outra escola e, assim, não foi possível continuar com o acompanhamento. Portanto, este trabalho se constituirá com os dados coletados de três sujeitos.

3.2 SOBRE A COLETA DE DADOS

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de um estudo longitudinal durante um período de treze meses (abril de 1995 a maio de 1996), para dois sujeitos (A.G. e A.A.) e acompanhamento de dez meses (setembro a maio) para a terceira criança (A.L.), que só foi encaminhada ao Projeto em meados do segundo semestre de 1995. Faz-se necessário explicar que semanalmente estávamos na escola realizando atividades de leitura e escrita com as crianças atendidas pelo Projeto; entretanto, os intervalos entre um encontro e outro com cada criança não foi semanal porque a grande maioria das sessões foi realizada individualmente, sendo atendidas apenas duas crianças por dia.

Eventualmente, foram desenvolvidos trabalhos em grupo, porém esse tipo de estratégia não se mostrou eficaz e foi preterida. Ocorria que as crianças, em grupo, não produziam efetivamente, quer porque se dispersavam conversando entre si, quer porque esperavam que o colega fizesse atividade para tentar copiá-la, ou ainda porque suas perguntas (que eram muitas e variadas a respeito da representação escrita) dirigidas a nós dispersavam aqueles que estavam tentando elaborar seu texto. Em decorrência, ficava extremamente difícil percebermos o que cada um estava sendo capaz de escrever sozinho e onde, exatamente, residiam suas dúvidas. Dessa forma, privilegiamos as sessões individuais, com duração aproximada de sessenta minutos.

Conforme já foi colocado, optamos por trabalhar com um *corpus* coletado por nós mesmas para assegurar que as propostas de escrita dirigidas às crianças se caracterizassem pelo uso efetivo da língua, evitando o falseamento do caráter dialógico da linguagem.

Desse modo, nos encontros trabalhamos com atividades que visavam a uma avaliação dos usos e funções da escrita para a criança, da identificação das letras do alfabeto, do engendramento das letras para formar sílabas e palavras, da direção da escrita, do que pode e do que não pode ser lido, do tipo de letras que a criança conhecia, do nível de compreensão das leituras ouvidas ou lidas. Em, praticamente, todas as sessões foram realizadas leituras de histórias infantis, quer por nós, quer pelo aluno. Em seguida, solicitávamos que as crianças produzissem alguma escrita espontânea relacionada ao texto: a idéia principal da história, uma apreciação crítica do livro, um desenho acompanhado de um texto relativo ao fato representado, além de outras.

Para as crianças que ainda não haviam descoberto as bases do funcionamento da escrita enquanto sistema simbólico foram desenvolvidas atividades com o alfabeto móvel: identificação de letras, escrita dos nomes das personagens da história ouvida, palavras tiradas do texto, modificação dessas palavras com acréscimo, supressão, troca de letras ou sílabas, além de outras.

Além das atividades de escrita decorrentes da leitura de livros infantis, outras atividades foram realizadas, como é o caso de produção de cartas ou de textos nos quais as crianças pudessem expressar o seu ponto de vista sobre um dado objeto.

Os encontros ocorreram na própria escola, porém fora da sala de aula. Durante o ano de 1995 não houve condições de estabelecermos um intervalo fixo entre os encontros, pelo fato de estarmos trabalhando com diversas crianças. Porém, em 1996, como já havíamos definido quais crianças seriam alvo desta pesquisa, os encontros passaram a ter o intervalo fixo de quinze dias.

É importante destacar que nem todas as produções serão analisadas nesta pesquisa, uma vez que ficaria inviável uma análise de todos os textos produzidos pelos três sujeitos.

Selecionamos um dado mensal, representativo do desenvolvimento do processo de escrita de cada criança. O *corpus*, portanto, está composto de trinta e dois dados (textos ou tentativas de escrita), dos quais será feita uma análise linguística. A pretensão não é esgotar todos os aspectos possíveis de serem analisados, pois seria uma tarefa cuja exposição se tornaria enfadonha. Assim, serão ressaltados os aspectos considerados mais relevantes para a avaliação do processo de escrita da criança. Contemplaremos aspectos formais e convencionais da escrita, além de aspectos referentes à elaboração do texto.

No que se refere aos aspectos formais e de convenção da escrita, serão as seguintes as categorias de análise: disposição gráfica do texto e separação silábica, emprego de maiúsculas e minúsculas, pontuação, convenção ortográfica e segmentação da escrita.

Quanto aos aspectos referentes à elaboração do texto, observaremos a sequência lógica, clareza, coesão e coerência.

Para definirmos esta forma de análise dos nossos dados, inspiramo-nos em Abaurre(1987:200) que, através da perspectiva linguística faz análise e interpretação das hipóteses de aprendizes de escrita, referentes a critérios relativos a aspectos formais, convencionais e de elaboração do texto. Para essa pesquisadora, embora os aspectos relativos à convencionalidade da escrita no que diz respeito à disposição gráfica do texto no papel, partição silábica, emprego de maiúsculas e minúsculas não sejam critérios linguísticos, merecem ser considerados quando se está avaliando o progresso do aprendiz no domínio de um sistema de escrita.

Também em *Alfabetização e Parceria*(2), material elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, há estudos que analisam o processo de aquisição de escrita e de produção de textos, através da apresentação de "casos de escrita". Nesse trabalho, porém, o objetivo não é fazer uma análise e interpretação dos 'erros' do aprendiz, mas mostrar o seu progresso, no decorrer do tempo.

3.3 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

No próximo capítulo faremos as considerações sobre cada uma das produções dos três sujeitos, no que se refere aos critérios explicitados acima, objetivando identificar e refletir sobre os 'erros' cometidos para levantamento de hipóteses que possam explicá-los.

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, a nossa unidade de análise do *corpus* será o processo de aquisição de cada aprendiz, considerando que os 'erros' tanto indiciam as representações lingüísticas subjacentes com as quais a criança está operando, como a utilização de critérios idiossincráticos para uma dada situação.

Portanto, por terem sido rotuladas pela escola como crianças problema para a aquisição de escrita, o nosso propósito é chamar a atenção para o fato de que o caminho que vem sendo percorrido por elas denota manifestações de formas variáveis de hipóteses, nos diferentes níveis lingüísticos, e que esse comportamento, caracterizado por idas e vindas, não é sintoma de déficit ou desatenção, mas reflexo de que, por trás das hipóteses reveladas na tentativa de representar a

linguagem, existe uma criança atuante e capaz, demonstrando sua participação ativa nesse processo.

CAPÍTULO 4

UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM TEXTOS DE APRENDIZES DE ESCRITA

Consideramos que há coerência entre uma concepção dialógica de linguagem, explicitada no capítulo 1, e a concepção de linguagem subjacente às pesquisas apresentadas no capítulo 2, pois Smolka, Mayrink-Sabinson e Abaurre definem explicitamente que seus trabalhos se desenvolvem no âmbito de um quadro sociointeracionista de linguagem.

A concepção de linguagem que subjaz no trabalho de Cagliari, embora não esteja explicitada, vai além do entendimento da linguagem como objeto pronto e acabado, desvinculado dos sujeitos. Em sua postulação de que o ensino da escrita deve-se dar através do texto espontâneo para permitir a elaboração de hipóteses por parte do aprendiz, fica implícita a atividade do sujeito sobre a linguagem.

O grupo de Minas Gerais (Alvarenga et al. e Carvalho) ressalta que, ao se estudar a relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, deve-se, também, incluir nesse estudo o sistema de hipóteses do aprendiz, haja vista que ele cria formas para representar os fonemas. Portanto, se o interesse desses pesquisadores reside em entender as hipóteses lingüísticas utilizadas pelos aprendizes de escrita para buscar a compreensão do processo de aquisição da modalidade escrita de linguagem, conclui-se que a relação sujeito/linguagem subjaz às suas preocupações teóricas.

Desse modo, os estudos resenhados nos capítulos 1 e 2 constituem o referencial permanente para o entendimento das

explicações que desenvolveremos para a análise dos dados. Cabe, então, retomarmos os pressupostos básicos com o qual estamos trabalhando: os 'erros' revelam atuação do aprendiz sobre a escrita, portanto cada um abordará esse objeto de modo singular; o aprendiz, inicialmente, toma como referencial as informações da língua oral para formular hipóteses sobre a modalidade escrita de linguagem, mas, dinamicamente, à medida que vai tendo contato com a escrita passa a considerá-la na elaboração de hipóteses; a interação com o 'outro' e com o objeto escrita conduzem a criança para as formas convencionais da língua; as instabilidades que a criança apresenta na fase inicial de aquisição de escrita revelam a dinamicidade constitutiva do homem e da linguagem, portanto, só faz sentido avaliar o aprendiz da escrita considerando seu desempenho processual.

Antes de passarmos à análise dos dados, porém, julgamos indispensável que sejam colocadas algumas informações sobre cada criança, incluindo os resultados da avaliação psicológica¹⁸, realizada pela psicóloga da equipe multidisciplinar do projeto. Desse modo, faz-se necessário um breve comentário sobre o teste WISC III - utilizado para avaliação das crianças - abrangendo apenas a parte relativa à avaliação da 'compreensão verbal'¹⁹, que inclui as áreas de informação, vocabulário, aritmética, compreensão e semelhanças, isso porque é a área da 'compreensão verbal' que interessa à lingüística. O objetivo dessas considerações é abrir caminho para pesquisas futuras que, a partir de uma análise profunda, possam formular uma crítica aos testes clássicos de avaliação de QI.

¹⁸ Não é objetivo deste trabalho relacionar o ritmo do progresso de cada criança com o QI resultante dos testes. Isso é assunto para outra pesquisa.

¹⁹ As questões relativas a essa parte do teste podem ser encontradas no anexo II.

Nas questões referentes à área de informação verifica-se que no teste existem seis perguntas referentes à organização do tempo cronológico (duração do dia, da semana, sequência dos dias da semana, dos meses, das estações do ano) que para as crianças cuja família tem uma vida típica das classes média e alta urbanas é algo vivenciado no seu dia-a-dia, porém para as crianças que fogem a esse padrão são "tempos" que nada significam. Ainda nesse teste, a grande maioria das outras perguntas é referente à cultura enciclopédica, o que significa que se a criança não tiver acesso à cultura letrada, não terá condições de respondê-las, não por incapacidade mas por não ter tido oportunidade de obter o conhecimento, simplesmente.

No que se refere à percepção de similaridades nesse teste, dois "objetos" são dados para comparação, e o sujeito avaliado deverá responder o que há em comum entre ambos. Como as respostas estão previstas, só haverá pontuação se houver coincidência entre a resposta dada e a resposta prevista. Por exemplo, no par "sapato e camisa" não marcará pontos o sujeito que responder que ambos "custam caro". O mesmo acontecerá com o par "roda e bola" se a resposta for "brinquedos". Marcará metade da pontuação aquele que responder que "gelo e vapor" são "água".

Considere-se que ao aprendiz não se pode atribuir o papel de quem meramente recebe informações; ao contrário, ele processa informações e atua dinamicamente. É óbvio que palavras descontextualizadas não fornecem pistas para determinada inferência, alia-se a isso o fato de também não estar claro para o sujeito o objetivo para ser atribuído um significado àquelas palavras. De outro modo, a palavra estando num contexto e o sujeito tendo um objetivo claro para buscar compreendê-la, dado seu objetivo, ele reúne condições para saber se o significado inferido é adequado ou não. O contexto dá

indicadores que apóiam ou esclarecem o significado. É diferente ouvir uma palavra isolada ou ouvi-la num contexto discursivo. No segundo caso, as pistas permitem a inferência de hipóteses sobre o significado: ao mesmo tempo, o contexto restringe possibilidades impróprias e fornece pistas que orientam para a significação provável daquela palavra. Portanto, nesse tipo de avaliação não são consideradas as questões linguísticas envolvidas no processo de compreensão.

Em relação aos problemas de aritmética, queremos chamar a atenção para o modo como se conduz a resolução de problemas: pede-se que o sujeito leia o problema em voz alta, resolva-o e depois dê a resposta. Estudos realizados por Kleiman(1989) mostram que, em uma leitura oral, a preocupação com os aspectos mecânicos não permite ao leitor chegar à significação do texto. Desse modo, esse procedimento torna-se um complicador para a resolução do problema e, também, nesse caso, o acerto não significará, necessariamente, capacidade para resolvê-lo.

Não podemos nos esquecer, também, de que para muitos dos alunos que estão nas primeiras séries a escola ensina apenas a decodificar as letras impressas no papel, pois a ênfase que se dá à atividade de leitura é no seu aspecto mecânico e não na busca de significado. Desse modo, se a busca de significação é preterida nas atividades de leitura - por imposição da escola - seguramente a criança encontrará dificuldade para compreender a situação problema que lhe é apresentada no teste. Conforme Smolka(1988) observa, as patologias podem, também, ser produto da inculcação pedagógica.(Cf.item 2.6).

Quanto à avaliação do vocabulário, o teste consta de uma lista de trinta itens, palavras isoladas, para as quais se pede que o avaliado diga o que sabe sobre cada uma. A resposta poderá somar zero, um ou dois pontos, dependendo de o avaliador considerar como uma resposta muito vaga, sinônimo vago ou

sinônimo, respectivamente. Aqui, novamente, volta a questão da plurivalência da palavra e, para tentar tornar a questão mais clara, tomemos como exemplo a palavra 'burro', que consta na lista do teste. Ela, dentre outros, pode significar 'mulo', 'estúpido' ou 'grande', esta última acepção é própria da linguagem popular. De acordo com a indicação de pontuação, o terceiro sinônimo poderá, então, pontuar menos que o primeiro, dependendo da interpretação do avaliador.

Esse exemplo pretendeu mostrar que estabelecer distinção entre sentido usual e ocasional de uma palavra revela o pressuposto equivocado de que há nela um sentido com maior valor que outros, que esse sentido 'verdadeiro' precisa ser adquirido e assimilado. Porém em Bakhtin(1988) vamos encontrar a postulação de que a compreensão é um processo ativo e responsivo, o que significa que um enunciado não é absorvido pelo interlocutor tal e qual o locutor o emitiu. A significação envolve confrontos que geram formas diferentes de compreender propostas e assimilar ou expor idéias. No ato de compreender constituímos um diálogo, no sentido de que à palavra que nos é dirigida fazemos corresponder uma série de palavras nossas e estas, por sua vez, determinam que os sentidos não sejam sempre estáveis e indênticos a si mesmos.

Apenas através de uma concepção ultrapassada de linguagem é que a palavra é vista como uma significação inerte e imutável, portanto como sinal e não como um signo dialógico pois "a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.(Bakhtin, 1988:130)

Essas considerações sobre uma parte do teste WISC III, embora feita apenas superficialmente, pretendeu contrapor dois modos de se avaliar a compreensão verbal dos sujeitos: uma perspectiva que considera a palavra como um sinal inerte e imutável, em qualquer instância histórica que seja pronunciada,

com uma perspectiva cuja caracterização da palavra enquanto palavra é a sua multiplicidade de significações. Dessa contraposição é razoável supor que, de acordo com a concepção que se adotar, os resultados da avaliação de um mesmo sujeito não coincidam.

Os procedimentos lingüísticos por esse tipo de teste desconsideram a atividade do sujeito, a flexibilidade da língua e o fato de que a significação é dada no social. Dessa maneira, não são suficientes para demonstrar um quadro real do sujeito avaliado. Nesse sentido, uma análise de textos espontâneos, ao longo do tempo, fornecem indicadores mais confiáveis para avaliação de linguagem do que os que uma avaliação clássica pode oferecer.

Antes de iniciar a análise dos dados, faz-se necessário esclarecer que consideraremos cada produção escrita isoladamente para a análise e interpretação dos aspectos relativos à elaboração textual (coesão, coerência e argumentação), bem como à convenção ortográfica e à segmentação, por serem esses aspectos os mais marcantes na escrita. Os demais itens (pontuação, emprego de maiúsculas e minúsculas e disposição gráfica) serão tratados em conjunto, no final da apresentação dos dados de cada um dos sujeitos.

4.1. PRIMEIRO CASO: A.L.

Data de nascimento: 10 de outubro de 1987.

Avaliação psicológica: resultados do teste WISC III.

Verbal: QI 97 - médio

Performance: QI 108 - médio

Total: QI 101 - médio

Laudo: criança com dificuldade de organização, planejamento e pensamento lógico.

A.L. vive com a mãe (que tem escolaridade em nível de segundo grau), o padrasto e uma irmã, com uma condição de vida de classe média inferior. Na escola, é caracterizado como apático, com dificuldade de coordenação motora, com baixo nível de compreensão de ordens para execução de tarefas, além de dificuldade em aquisição de leitura e escrita.

Em 1995, estava na primeira série e foi encaminhado para avaliação multidisciplinar no início do segundo semestre letivo. No primeiro contato verificamos que A.L. tinha um bom nível de compreensão de histórias ouvidas mas não conseguia ler nada do que lhe fosse apresentado. Ele, ainda, não identificava com segurança todo o alfabeto, apesar de estar no segundo semestre da primeira série e ter feito um ano de pré-escola. Em contrapartida, era capaz de copiar qualquer escrita, utilizando diferentes tipos de letras.

O acompanhamento de A.L. se diferencia, em parte, do realizado com os demais alunos pelo fato de ele só ter sido encaminhado para o Projeto no segundo semestre.

Depois da avaliação pela equipe multidisciplinar, A.L. teve alguns momentos (não é possível determinar quanto tempo) de atendimento individual da professora auxiliar de classe, nos quais foram desenvolvidas atividades com o alfabeto móvel para que ele percebesse o engendramento das letras na formação de palavras. Além disso, teve treze encontros conosco de, aproximadamente, quarenta minutos cada um, nos quais promovemos as atividades para que pudesse ampliar seus conhecimentos sobre os usos e funções da escrita, bem como sobre as convenções desse objeto.

4.1.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE A.L.

Em virtude de as primeiras escritas de A.L. não se constituírem em textos, a análise desses dados não será conformada às categorias propostas inicialmente. Levantaremos os aspectos que merecerem relevância para a avaliação de sua manifestação escrita.

Dado 01 (03.8.95)

Atividade: escrita de nomes.

No primeiro encontro com A.L. observamos que ele não demonstrava segurança na identificação de todo o alfabeto e que seu domínio de escrita era apenas enquanto habilidade motora, pois copiava mecanicamente - quer em letra cursiva, *script* ou caixa alta - as atividades propostas pela professora da classe.

Nesse encontro lemos um livrinho de história, conversamos sobre ela e depois passamos à atividade escrita. Solicitamos a ele que escrevesse o seu nome, o da irmã e o da cachorrinha.

A primeira representação do próprio nome foi feita automaticamente: **ANDRÉLSANTOS**. Ao questionarmos onde começava e acabava o prenome e o sobrenome, A.L. não soube responder, o que nos leva a crer ser aquela representação apenas uma forma cristalizada. Só à medida que fomos dialogando é que ele percebeu tratarem-se de quatro palavras e, então, na terceira tentativa de escrita, com a nossa ajuda, representou-as do modo convencional: **ANDRÉ Luis DOS SANTOS**.

Ao tentar representar os nomes da irmã e da cachorrinha,

(Gabriele e Tita) ele fez as representações **ciEr** e **Lilac**, respectivamente, demonstrando estar apenas iniciando a compreensão de que os grafemas representam os fonemas. Vale ressaltar que apenas os sons vocálicos apresentam essa correspondência.

Dado 02 (30.8.95)

Atividade: reprodução de história ouvida.

No encontro desse dia, trouxemos outro livro. Depois de ouvir o texto, A.L. recontou-o, a partir das gravuras e, em seguida, resumiu em uma sentença a idéia central do texto, revelando bom nível de compreensão. Então, solicitamos a ele que escrevesse a sentença verbalizada e obtivemos o dado abaixo:

Transcrição:

LOBO

OMTBMOLOedrPOuA

LOBO

*O lobo-guará é lobo de verdade
e muito medroso.*

A.L. copiou lobo da capa do livro e fez uma tentativa de representação escrita, ao que parece sem nenhum critério que se possa definir, uma vez que nela não há nenhuma relação grafema/fonema. Embora não tivesse ainda percebido a correspondência entre unidade sonora/letra os símbolos já tinham um significado funcional porque refletiam o conteúdo que A.L. queria registrar. Sua pseudoleitura, manteve o mesmo conteúdo que havia verbalizado quando lhe pedimos que falasse sobre a personagem do texto.

Dado 03 (26.9.95)

Atividade: Registro de Informações.

Nesse encontro, desenvolvemos um trabalho em grupo (quatro crianças), com atividades de leitura e escrita de palavras utilizando alfabeto móvel.

Depois, como atividade escrita espontânea, solicitamos que registrassem informações sobre como estava o tempo e o que pretendiam fazer à tarde. A.L. produziu o dado abaixo:

ogeetfioevaixve

Transcrição:

Hoje está frio e vai chover.

lilica litvote

Eu vou brincar.

Na primeira sentença, A.L. estabeleceu correspondência entre grafema e fonema, ora com uso apenas da vogal para representar a sílaba, ora apenas da consoante (et para está) ou, ainda, com sílabas completas (vai). Entretanto, na segunda sentença, A.L. coloca uma sequência aleatória de letras, utilizando-se, basicamente, da estrutura silábica CV, forma preferencial da língua portuguesa. Essa diferença na representação das sentenças se deve ao modo como foram conduzidas: na primeira, fomos repetindo cada palavra e aguardando que as crianças as registrassem, o que favoreceu condições para que A.L. pudesse produzir uma representação qualitativamente melhor que a segunda, na qual não tivemos nenhuma interferência. Pelo que parece, esta resultou da influência do modelo cartilhesco.

Atendendo nossa solicitação de leitura, A.L. reproduziu oralmente o conteúdo da informação que pretendeu registrar.

Dado 04 (25.10.95)

Atividade: produção escrita a partir de história ouvida.

Como das outras vezes, novamente trouxemos livros infantis para o encontro. A.L. escolheu ouvir a história do Pintinho Amarelo, que era o mais colorido e feito com papel de primeira qualidade. Após ouvir nossa leitura, reproduziu oralmente a história, sem nenhuma dificuldade. Na tentativa de escrever algo sobre ela, produziu o dado seguinte:

Transcrição:

Pilamalelo plado- *O pintinho pelado todo mundo ri dele.*
todumuridele

A forma *pilamalelo* em lugar de *pintinho* resultou de uma junção entre *pintinho* e *amarelo* (que era a cor do personagem). Ressalte-se, porém, que na leitura de sua escrita leu *pintinho*. Para o estabelecimento da relação fonema/grafema, ora A.L. usa somente a vogal, ora somente a consoante, porém está em um estágio bem mais avançado da compreensão da relação fonema/grafema do que aquele que apresentava um mês antes. O emprego do hífen no interior da primeira sentença pode dever-se à transferência do uso desse recurso, próprio de exercícios escolares, para o texto ou à utilização de um recurso para indicar a própria fronteira entre as palavras.

Dado 05 (23.11.95)

Atividade: escrita do título de um livro lido.

Após lermos juntos o mesmo livro trabalhado no encontro anterior, solicitamos a A.L. que escrevesse o título da história. Depois de cada tentativa de escrita, líamos e, em seguida, fazíamos confronto com a oralização do título. Observem-se as cinco tentativas:

pinopelado

Transcrição:

petinopelado-pitopedo-

pintinho pelado

petinopelado pitino-pelado

A.L., em dois momentos, se utiliza de hífen para a separação das palavras, talvez na tentativa de marcar fronteiras no enunciado, o que significa estar havendo interiorização da forma convencional de segmentar a escrita.

Observa-se que, já na primeira tentativa, A.L. consegue representar ortograficamente a palavra *pelado*, revelando ter domínio da estrutura silábica CV. Entretanto, em *pintinho* não grafa outro padrão silábico que não seja CV: na primeira tentativa usou p, i e no para representar *pin*, *ti* e *nho*, respectivamente. Ao solicitar que pronunciasse a palavra, sílaba por sílaba, e voltasse a escrevê-la, inseriu as letras e e t, conforme pode ser visto, na segunda tentativa. Chamamos sua atenção para a sílaba inicial *pin*, então, na terceira tentativa, substituiu e por i. Em seguida, buscamos conscientizá-lo da necessidade de segmentação e ele repetiu as palavras com a mesma ortografia, porém delimitou as palavras através da colocação de hífen.

A nossa atitude de orientar a criança para os diferentes aspectos da escrita foi inspirada na postulação de

Mayrink-Sabinson(1990a) que evidencia o papel ativo do adulto letrado na constituição do interesse da criança pela escrita, bem como na constituição dos conhecimentos que ela adquire sobre esse objeto.

Dado 06 (07.12.95)

Atividade: produção de carta.

Nesse encontro, propusemos a A.L. que escrevesse uma carta para ser enviada a um programa de tevê, a fim de participar de um sorteio de presentes de Natal. A finalidade do texto serviu de grande estímulo a A.L., que demonstrou interesse real em escrever.

De antemão, explicamos as partes que compõem uma carta, bem como a disposição dela no papel, deixando, então, que A.L. produzisse a primeira versão sozinho. Em seguida, discutimos os problemas que ocorreram no texto: segmentação, omissão de letras em algumas palavras, emprego de maiúscula, disposição da escrita no papel. Depois, solicitamos que fosse feita a reescrita do texto. Seguem as duas versões da carta:

Primeira versão:

Transcrição:

Curitiba 7 de dezembro de 1995

Curitiba, 7 de dezembro de 1995

gugu

Gugu

euqêro denatau um um autormã

Eu quero de Natal

omeutelefon 252-0001²⁰

um autorama

o meu telefone é 252-0001

gugu felinatau

Gugu feliz Natal

ANDRÉlui

André Luís

²⁰Invertamos aleatoriamente, por questão ética, os números que a criança escreveu.

Segunda versão:

Transcrição:

Curitiba, 7 de dezembro de 1995

Curitiba, 7 de dezembro de 1995

gugu

Gugu

euqêro denatau um

Eu quero de Natal um

autorma

Autorama

o meutelefone 252-0001

o meu telefone é 252-0001

gugu felistana paravose

Gugu feliz Natal para você

ANDRÉLUIsI

André Luís

O texto aparentemente é desconexo e incompleto, por ser abreviado e apresentar fusão de palavras. Essas características, segundo Smolka(1988), são marcas de discurso interior e são indicativos da relação que a criança vem desenvolvendo com a escrita. Através da observação dessas marcas, isto é, analisando a posição que A.L. assumiu para escrever a carta, podemos perceber que ele está elaborando a escrita como uma forma de diálogo.

De acordo com Smolka(1988:75), quando as crianças escrevem palavras soltas para, através do treino, memorizarem determinadas letras, a característica de produção é uma, mas quando começam a produzir significativamente elas escrevem fragmentos do seu 'discurso interior' (que, por sua vez, reflete o discurso social) e a escrita adquire novas características. No texto espontâneo de A.L. observamos a ocorrência de problemas de hipossegmentação em *euqêro* (eu quero), *denatau* (de Natal), *omeutelefon* (o meu telefone), *felistana* (feliz Natal), *paravose* (para você), que se devem à influência de aspectos

prosódicos da língua. Conforme apontam Abaurre(1991), Silva(1991) e Carvalho(1994), há uma tendência a que os aprendizes, nos momentos iniciais, tomem a oralidade como referência da escrita.

No que se refere à convenção ortográfica, encontramos alguns problemas para os quais é possível levantar hipóteses que justifiquem sua ocorrência, conforme indicaremos a seguir.

Nas representações de *vose* (você) e *natau* (Natal) houve o uso indevido de uma unidade gráfica para representar um som que a convenção determina seja representado por outro. O mesmo ocorre com *felis* (feliz), mas saliente-se que a escolha do aprendiz não foi aleatória, visto que houve uma aproximação bastante grande da letra certa.

Em vez de *Natal*, A.L. escreveu, uma vez, *tana*, fazendo inversão de sílabas e supressão do -l final; porém em outras três ocorrências não houve esse problema, o que significa que A.L. percebe a correspondência fonema/grafema.

A vogal nasalizada, presente na sílaba tônica da palavra, foi omitida na representação da palavra *autormã* (autorama), porém A.L. percebeu o som nasalizado e indicou-o na sílaba seguinte. A utilização do til foi por generalização de uma regra para um contexto que não a emprega.

Na primeira versão da carta, A.L. fez supressão das letras finais de *telefon* (telefone) e *feli* (feliz), mas depois de ter sido conscientizado do problema foi capaz de resolvê-lo. Queremos ressaltar, assim, a importância da relação dialógica no trabalho simbólico da escrita, pois essa situação evidencia que o 'outro' como interlocutor do aprendiz constitui-se em elemento chave no processo de apropriação da escrita.

Dado 07 (06.3.96)

Atividade: produção de texto.

No encontro dessa data, o assunto principal foi um acidente aéreo que envolveu uma banda cujas músicas faziam sucesso entre as crianças. Após conversarmos sobre as músicas, os trajes e o acidente da banda, solicitamos a A.L. que escrevesse um texto a respeito do assunto para ser publicado em um jornal escolar. Sua produção segue abaixo:

Mamonaasasinas elesolegau

Transcrição:

po qe

Mamona assassinas eles são legal

Elegotomalhoro.

porque eles cantam melhor

Amuzica qeeumazigozito

a música que eu mais gosto é o

eo rodarodavira

roda-roda vira

odinoéralegau

o dinho era legal

odino eralegau

o dino e ralegau.

O texto é composto de fragmentos do discurso interior de A.L. que, através das interações com a língua escrita e com o adulto letrado, virá a constituir a representação de texto porque, de acordo com Smolka(1988), as interações discursivas com 'outros' são internalizadas e elaboradas pela criança.

Em relação à ortografia, A.L. encontra problemas com as representações arbitrárias, como seria previsível. Usa letras indevidas para representar os sons [s], [z] e [w] em *asasinas* (assassinas), *muzica*(música) e *legau* (legal) porque desconhece a convenção.

Para representar a unidade sonora [k], A.L. não percebeu que necessita do dígrafo qu diante da vogal [e] e está empregando apenas a letra q em qe (que). A necessidade de duas letras para representar um som não é óbvia para a criança.

Também nas sílabas travadas por s, A.L. está formulando hipóteses e revelando estar indeciso na forma de representá-las. Para ele é difícil aceitar uma estrutura silábica diferente de CV, por isso fez as inversões em *mazi* (mais) e inseriu uma vogal em *gozito* (gosto) e em *melhor* (melhor). Portanto, estes erros podem ser justificados pela interferência da estrutura canônica - CV - das palavras da língua.

Para segmentar o enunciado, A.L. está se valendo da pauta sonora. Constatamos, na escrita desse texto, que as fronteiras foram sendo estabelecidas à medida que cada fragmento do discurso ia sendo registrado. O argumento para a afirmação feita por A.L., na primeira frase, foi colocado porque sugerimos que justificasse a opinião dada. Portanto, as interrupções na escrita determinaram os espaços em branco.

A terceira frase, *odinoéralegau* (o Dinho era legal), foi escrita depois da nossa sugestão para que comentasse os trajes e comportamento dos componentes da banda nas suas apresentações. As duas repetições dessa frase devem-se à nossa observação para que A.L. examinasse e indicasse as fronteiras entre as palavras. Após repeti-la, perguntou-nos se estava correta; pela negativa tentou novamente e, então, acabou fazendo a cisão em *era*, possivelmente, pelo reconhecimento do e como unidade isolada na escrita.

Dado 08 (14.3.96)

Atividade: descrição de uma gravura de livro lido.

A.L. já lê com uma certa fluência e gosta do contato com livros de história. Nesse encontro trouxemos um livro e pedimos que depois da leitura silenciosa escrevesse um texto contando como era a casa que aparecia na história e sua opinião sobre ela. No momento da escrita, abriu o livro na página que continha a ilustração da casa e escreveu o dado abaixo:

Acasadabuxas tiasocolate

Transcrição:

paudeneu Bicoito suco Bala

*a casa da bruxa tinha chocolate pão
de mel*

sovete prirulito

*biscoito suco bala sorvete pirulito
era legal a casa.*

eralega

eralegau casa

A.L. não teve dificuldade em elaborar a primeira sentença, todavia a continuidade ao texto só foi dada devido à nossa interferência, sugerindo que colocasse sua opinião sobre o objeto de que tratava. Mas para colocar sua apreciação não percebeu a possibilidade de ligação entre as duas sentenças. Em consequência, o texto ficou sem articulação entre as partes e acabou tendo a clareza comprometida.

Na reescrita desse texto, fizemos a orientação para que as duas partes ficassem articuladas, acreditando que a nossa intervenção pode exercer um papel na representação de texto que A.L. elabora e reelabora continuamente.

Em relação à convenção do sistema gráfico, A.L. encontra dificuldade para fazer algumas representações, o que é muito natural, visto que está ingressando no mundo da escrita há muito pouco tempo. Para ele, os dígrafos ainda representam uma

dificuldade, por isso escreve *tia* e *socolate* para *tinha* e *chocolate*, respectivamente. Também a estrutura de sílabas do tipo CVC ainda está em fase de sistematização, por isso omite s e r em *Bicoito* e *soquete*, respectivamente.

Nas representações de *paudeneu* (pão de mel), *buxas*(bruxas) e *legau*(legau), A.L. empregou letras indevidamente por desconhecimento da convenção. Entretanto, as letras escolhidas por ele para representar os sons são possibilidades que o sistema ortográfico oferece. Observe-se que os equívocos aconteceram exatamente com unidades sonoras que possuem mais de uma representação.

O parâmetro usado por A.L. para segmentar a escrita é a palavra fonológica²¹, por isso representa partes do enunciado como um contínuo. Note-se que no seu texto não aparece o problema de hipersegmentação, que é uma manifestação mais freqüente quando o aprendiz passa a se valer do conhecimento sobre a própria escrita para decidir onde segmentar um enunciado. Os estudos de Abaurre(1991), Silva(1991) e Carvalho(1994) apontam que a hipersegmentação é gerada pelo contato com o modelo escrito, por isso, nos momentos iniciais da aquisição, são menos freqüentes que as hipossegmentações, cujo parâmetro tomado pelo aprendiz é a pauta sonora. Nas palavras de Carvalho(1994:133), "o aprendiz da escrita caminha de uma concepção fonológica da palavra para uma concepção escrita da palavra".

Em *acasadabuxas* (a casa das bruxas), *tiasocolate* (tinha chocolate), *paudeneu* (pão de mel) e *eralegau* (era legal), A.L. tomou a pauta sonora como principal referência para estabelecer as fronteiras. Os demais elementos que A.L. cita na descrição

²¹ Confira item 2.4 deste trabalho.

não apresentam problema de segmentação por terem sido registrados um a um, pausadamente.

Dado 09 (28.3.96)

Atividade: Leitura e reprodução da história.

éera um vez um Lobo

Transcrição:

voca sa jacaré os dosi se

éera uma vez um Lobo

encontraram

foi caçar jacaré os dois se

e dai a o sa gegou

encontraram e dai a onça chegou

e tava furiosa dai eles fugiram

e tava furioza daielefugirão

O texto é coerente, apresenta uma sequência de acontecimentos no tempo, com o desfecho para a narrativa.

A busca de coesão foi tentada, embora com uso de recurso lingüístico próprio da oralidade (daí).

Acreditamos que seja plausível supor que A.L. está, agora, iniciando a interiorização do conceito de texto. Esse conhecimento vem sendo construído pela prática dialógica de linguagem, ou seja, A.L. vem lendo histórias e usando a escrita em situação de uso significativo. Alia-se a esse fator a questão de estarmos sendo co-construtores²² desse conhecimento porque analisamos e discutimos com ele, após suas produções, os aspectos formais ou relativos à elaboração textual que comprometem o seu texto.

²²Veja Mayrink-Sabinson(1990) no item 2.6.

Em relação à ortografia, podemos notar que a hipótese de A.L. de que para representar o ditongo nasal [ãw] deve-se usar a letra o já está sofrendo reelaboração pois usou ão em *fugirão* (fugiram). A escolha do til para representar a qualidade nasal da vogal deve-se ao desconhecimento da convenção. Esse desconhecimento ficou evidente quando solicitou nossa ajuda para escrever a palavra *encontraram*, pois disse não saber como representá-la.

A estrutura silábica CVVC ainda não foi assimilada por A.L., visto que faz inversão de letras em *dosí* (dois). Também as fricativas surda e sonora oferecem dúvida na sua representação, por isso escreveu *gegou* em vez de *chegou* e *voi* em lugar de *foi*.

Os sons [s] e [z] têm formas variadas de representação e A.L. escolheu indevidamente as letras para representá-los em *casa* (caçar) e *furioza* (furiosa).

A omissão do r em *casa* (caçar) e a forma *tava* (estava) são representações da variação dialetal falada por A.L.

O uso do diacrítico em *éra*, para indicar o som aberto da vogal, deixa entrever que nas suas hipóteses, A.L. já está tomando como parâmetro a língua escrita. Provavelmente, estabeleceu analogia com a representação de *é*.

Nesse texto, A.L. apresenta um problema de hipossegmentação: *daielefugirão*. Nessa representação, fatores prosódicos foram o parâmetro para a representação. Nesse caso, uma unidade de intensidade, o grupo de força, é que estabeleceu as fronteiras na escrita. Segundo Abaurre(1991), o ritmo da língua, caracterizado pela alternância regular entre sílaba forte e fraca, atua como fator que induz a segmentar palavras inadequadamente. No português, a identificação da sílaba forte,

certas vezes, funciona como indicador de início de vocábulo, orientando a marcação de fronteira entre as palavras.

Pela primeira vez aparecem as hipersegmentações: *voca sa* (foi caçar) e *o sa* (onça). Conforme Silva(1994), é provável que no primeiro caso o que tenha determinado a juntura *voca* tenha sido o apagamento de fronteira diante de sílaba fraca; o corte em *ca sa* (caçar) pode se dever à interpretação de que a sílaba forte indica início de palavra.

Dado 10 (11.4.96)

Atividade: relato de experiência vivido.

O dado abaixo foi produzido logo após a Páscoa, quando solicitamos a A.L. que registrasse o que havia ganho nessa data.

euqãoeun ovo depasqoa 16

Transcrição:

eu ganhei um ovo de páscoa 16

eunaumiumeu ovo depasqoa

eu não comi meu ovo de páscoa

Quanto aos problemas de convenção ortográfica, o texto apresenta desvio da norma em *un*, mas como A.L. normalmente não faz a troca entre m e n, essa ocorrência pode se dever à semelhança de movimentos no traçado de u e de m, gerando a confusão. Em *pasqoa* (Páscoa), a troca de c por q deve-se à arbitrariedade do próprio sistema para representar o som [k]. Nesse caso, ele valeu-se do modo de pronunciar a palavra. Para representar *ganhei*, A.L. escreveu *gãoe*, mostrando seu conflito para indicar a nasalização da vogal e revelando o não-domínio dos dígrafos.

Em relação à segmentação, ainda a prosódia é um critério forte do qual A.L. vem se valendo para representar os enunciados. Observe-se que nesse dado foi generalizado o apagamento de fronteiras entre as palavras, diferentemente do dado anterior. Para Mayrink-Sabinson(1990), essa instabilidade pode ser tomada como indicador de que é equivocada a concepção de linguagem que a entende como objeto externo a ser adquirido em sucessivas tomadas de partes. Ao contrário, ela se constitui na interação.

Observe-se também que a palavra ovo foi grafada com suas devidas fronteiras; podemos afirmar seguramente que a sua forma foi memorizada, devido aos exercícios escolares.

Dado 11 (17.5.96)

Atividade: produção de texto à vista de gravuras em seqüência.

Para a produção desse texto, demos a A.L. um conjunto de sete quadrinhos de Eva Furnari para que ele os ordenasse, a fim de elaborar uma história. Sua ordenação coincidiu com a mesma seqüência desenhada pela autora e resultou na seguinte produção escrita:

a fada e O leão

Transcrição:

a fada es tava semtata numa pedra

a fada e O leão

e apareseu um leão e ela vio o leão

a fada estava sentada numa pedra

e ela zeaçustou e ela vio um es

e aparece um leão e ela viu o leão e ela se assustou

pinho

e ela viu um espinho na pata do

napata do leão e ela foi tirar o es-

leão e ela foi tirar o espinho da pata do leão.

pinho da pata do leão.

o leão gostou dela.

o leão gos tou déla.

A.L. assume o papel de narrador e conta a história coerente com a sequência de gravuras, sem apresentar truncamentos ou omissões. Para assegurar a coesão entre as partes ele utiliza-se do conectivo *e* e do pronome anafórico *ela*, evitando a repetição do nome. E, na conclusão, a repetição do referente foi evitada pela utilização do demonstrativo *dela*.

Em relação à ortografia, a arbitrariedade para a representação do som [s] determinou a fuga à convenção em *apareseu* (apareceu) e *zeaçustou* (se assustou). Em *semtada*, A.L. indicou a nasalização com a letra indevida, por desconhecer a norma e trocou a oclusiva sonora por surda, o que ocorreu, provavelmente, por distração, visto que em outras palavras não houve essa troca. O acento em *déla*, possivelmente, resultou da generalização da regra que determina a indicação da sílaba tônica, em alguns casos.

Verificando o aspecto da segmentação, podemos dizer que A.L. já caminhou bastante no sentido de atingir a noção de palavra morfológica, visto que houve decréscimo significativo de hipossegmentações. Nesse texto houve, apenas, as ocorrências de *zeaçustou* (se assustou) e *napata* (na pata), nos quais os clíticos, apoiados na forma livre, constituíram a palavra fonológica que foi representada por A.L.

A ocorrência das hipersegmentações *es tava* (estava), *es pínho* (espinho) e *gos tou* (gostou), segundo Carvalho(1994), provavelmente, deve-se à interpretação do aprendiz de que sílabas fortes indicam início de palavra. Também Silva(1991) aponta que a sílaba tônica pode, em algumas circunstâncias, determinar um ponto de corte. Convém ainda ressaltar que a palavra *espinho* aparece uma segunda vez no texto grafada corretamente. Abaurre(1991) explicita que não é raro as

crianças apresentarem soluções diferentes, no mesmo texto, para um problema de segmentação ou de convenção ortográfica.

4.1.2. AVALIANDO O PROGRESSO DE A.L.

Após a descrição dos dados de A.L., considerados longitudinalmente, buscamos agora uma avaliação do processo que vem desenvolvendo na aquisição da escrita.

Vale lembrar o que foi colocado anteriormente, no item 4.1, ou seja, que A.L. foi encaminhado para avaliação da equipe multidisciplinar do Projeto no segundo semestre do ano letivo. Portanto, levaremos em consideração o progresso apresentado no período de dez meses, aproximadamente.

No nosso primeiro encontro, constatamos que A.L não lia e que sua escrita se reduzia apenas a cópias. Na primeira tentativa de escrita espontânea, a hipótese de A.L. era de que para escrever bastava justapor letras, arbitrariamente. Entendemos que a hipótese elaborada por A.L. estava coerente, pois até então o que vinha fazendo na escola eram atividades voltadas apenas para a apreensão dos mecanismos do código gráfico.

No mês seguinte, interagindo com a escrita e com o adulto letrado que buscava tornar a escrita significativa para A.L., ele começou a constituir a idéia de que as letras representam os sons da fala e em sua escrita passou a haver um início de correspondência entre fonema e grafema. Nesse momento, também, os símbolos gráficos passaram a adquirir funcionalidade nos seus escritos, pois ele, ao registrar alguma informação, é capaz de, momentos depois, recuperar a idéia que pretendeu representar graficamente, como, por exemplo, o que ocorreu na

produção do dado dois, quando A.L. fez um pseudoleitura do enunciado que tentou registrar.

No final do semestre, conforme pode ser visto no dado 06, A.L. já usava a escrita percebendo a função social desse objeto. Sua representação gráfica estava apoiada basicamente na oralidade, porque esse era o referencial lingüístico que possuía.

Embora sua representação gráfica estivesse, ainda, apoiada basicamente na oralidade, A.L. demonstrava um progresso significativo, pois havia feito a descoberta básica que necessitava sobre o funcionamento da escrita para, gradativamente, ir refinando as hipóteses até chegar ao modelo convencional. Para Cagliari(1991), no estabelecimento de relações entre oral e escrito há uma enorme reflexão por parte do aprendiz que não pode ser desconsiderada.

No retorno às aulas, no ano seguinte, A.L. já consegue ler pequenas histórias e depois reproduzi-las oralmente. Sua escrita espontânea era caracterizada pela segmentação indevida. Predominavam as hipossegmentações, porém logo começaram a surgir as hipersegmentações, revelando a interferência da própria escrita no modo de estabelecimento de fronteiras entre as palavras, conforme apontam Silva(1991) e Carvalho(1994). E, no texto produzido no último encontro, é possível notar que A.L. já percebeu as arbitrariedades do sistema e passou a segmentar utilizando-se mais das informações próprias do sistema de escrita. Portanto, o último dado é uma amostra do salto qualitativo que A.L. deu em relação ao domínio dessa convenção.

No que diz respeito à convenção ortográfica das palavras, as dificuldades de A.L. não são tão idiossincráticas como podem parecer, pois elas residem, predominantemente, naqueles sons cuja representação exhibe recursos gráficos concorrentes ou são

decorrentes da variedade lingüística não-padrão, usada pelo aprendiz.

Evidentemente, nos primeiros textos A.L. desconhecia os aspectos convencionais referentes à formatação gráfica do texto, mas as experiências com a atividade escrita levaram-no, durante o período em que o acompanhamos, a dispor o texto no papel de acordo com a convenção, inclusive com separação silábica indicada com hífen para mudança de linha. O uso é que o levou, gradativamente, ao domínio da convenção.

Também no que se refere ao emprego de maiúscula, A.L. chegará à compreensão desse uso pela prática da escrita funcional, pois esse é um aspecto que ainda não domina.

Finalmente, no que diz respeito à elaboração textual, A.L. assume o papel de narrador e conta histórias sem omissões ou truncamentos e se inferirmos a pontuação adequada, perceberemos que seu texto contém apresentação dos fatos, desenvolvimento da trama e desfecho, o que mostra estar sendo incorporada a representação de texto.

O seu progresso não foi levado em consideração pela escola que o avaliou só pelos seus "erros" de escrita, fazendo-o permanecer na classe de primeira série, escrevendo listas de palavras ou sentenças isoladas que lhe sejam permitidas.

4.2. SEGUNDO CASO: A.A.

Data de nascimento: 15 de dezembro de 1988.

Avaliação psicológica: resultado do teste WISC III

Verbal: QI 100 - médio

Performance: QI 117 - médio superior

Resultado geral: QI 117 - médio

Laudo: função intelectual normal, com distúrbio de conduta pelo meio familiar, no qual há falta de estímulo e de limites. Falta de atenção e imaturidade para cursar a 1ª série

A criança vive com a avó e o pai desde os dois anos e meio, por determinação judicial. Não apresenta problemas de saúde, o que ficou diagnosticado pelo exame neurológico convencional.

Foi encaminhado para a avaliação multidisciplinar porque na escola apresenta problemas com a professora e dificuldade na aquisição de leitura e escrita. Além disso, é considerado uma criança hiperativa, irrequieta demais.

Após a avaliação, para atendimento às questões de leitura e escrita, A.A. passou a ter atendimento individual nessas atividades, pelas bolsistas do projeto e por nós, nos encontros realizados no período em que fizemos seu acompanhamento.

4.2.1. ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE A.A.

Dado 01 (29.4.95)

Atividade: registro do trabalho realizado no encontro.

No primeiro encontro que tivemos com A.A., levamos alguns livros de história e um alfabeto móvel. Com esse material, foi possível verificar que ele ainda não lia, pois não conseguia nem identificar todo o alfabeto. Após termos desenvolvido atividades com esses materiais, solicitamos a ele

que registrasse o ocorrido naquela tarde, para entregar o texto à coordenadora da escola. Sua produção foi a seguinte:

AGA

Transcrição:

(A) Angela (trouxe)

4 IO-DAO-EU-OIUO

4 livros de rato eu gostei
muito

Analisando a produção, é possível perceber que A.A. tenta representar as sílabas usando apenas a vogal, na maioria das vezes. Das treze sílabas representadas, em apenas três as consoantes são empregadas. Exceto no monossílabo *eu*, em nenhuma delas empregou duas letras para representar as sílabas.

O determinante precedendo o nome e o verbo (*trazer*) não foram representados por A.A., que escreve de forma 'telegráfica', pois seleciona aquilo que considera fundamental e deixa a cargo do leitor o preenchimento dos elementos lingüísticos que faltam.

Dado 02 (05.5.95)

Atividade: reprodução de história ouvida.

Transcrição:

IIACA - AbC - OIAOICOAI

(A) criança - abc - dormia
o bicho comia (na) árvore

Nesse dado, também observamos que há um prodomínio de uso das vogais. A repetição do i na primeira palavra ocorreu porque no momento do registro a palavra foi oralizada e já em seguida feito o registro de i para representar a primeira

sílaba da palavra *criança*. Como A.A. parou para decidir o que deveria fazer em seguida, acabou esquecendo que já havia colocado o i e repetiu-o quando foi dar continuidade à palavra. Observe-se que na primeira frase, a *criança dormia*, A.A. representa todas as sílabas enquanto que na segunda não há essa correspondência: *bicho* é representado apenas por i e *comia*, apenas, por co. A palavra *árvore*, representada por *ai*, reflete a forma reduzida usada na oralidade [arvi]. Desse modo, nela houve correspondência entre forma fonológica e forma gráfica.

A inserção do abc, entre hifens, parece ter sido uma estratégia de preenchimento utilizada por A.A., visto que, inclusive, isola essas letras das demais.

Dado 03 (14.6.95)

Atividade: criação de histórias sobre tema lido.

Nesse encontro, aproximadamente quarenta e cinco dias após o primeiro, levamos um pequeno texto de informação sobre bruxas e o lemos para A.A. Em seguida, discutimos sobre a existência ou não de bruxas e de poções mágicas. Então, solicitamos a ele que imaginasse uma história de bruxa e a representasse através do desenho e da escrita, resultando o seguinte:

AUXAATAAN ACEAN

IJOGO olo - de PEX

(no) CADE

Transcrição:

A bruxa estava na caverna

e jogou óleo de peixe

(no) caldeirão

Nessa produção, A.A. demonstra já estar estruturando uma representação de texto, pois registrou, praticamente, a totalidade das palavras (exceto a preposição *no*), demonstrando

que compreendeu a necessidade de a escrita conter todos os elementos do enunciado, para assegurar clareza ao leitor. Isso ficou evidente com o fato de A.A., no momento de usar a preposição *de*, no sintagma *óleo de peixe*, perguntar se era preciso escrevê-la e como deveria ser escrita. Depois da explicação que demos, colocou hífen justificando que por ser o *de* outra palavra não poderia ficar junto com *óleo*.

A.A. ainda não faz uso adequado da folha de papel e nem escreve ortograficamente, entretanto, na representação das palavras já vem buscando uma aproximação com a escrita convencional. Em relação ao texto anterior, revela ter progredido significativamente. Seu texto demonstra que ele está numa fase de construção da escrita norteada, predominantemente, pela oralidade, mas já observando a existência de certas características do sistema de escrita, como é o caso da percepção da necessidade de segmentar porções do enunciado.

Em relação à estrutura silábica, ele não toma como padrão a forma canônica CV, como seria de se esperar; pelo contrário, ele faz a inversão das letras em algumas das sílabas cuja estrutura é CV, conforme se observa em *ata* (tava), *an* (na) e *acean* (caverna). Entretanto, representa-as devidamente em *pexe* (peixe), *jogo* (jogou) e *cade* (caldeirão).

Por não ter dominado o sistema de escrita, A.A. ainda faz supressão de letras, sílabas e palavras. Há momentos em que só utiliza a vogal para representar a sílaba, como foi o caso da omissão de v em *ata* (tava) e em *acean* (caverna). Em *cade* (caldeirão) omitiu a trava de sílaba, a segunda vogal do ditongo e a sílaba final da palavra.

Essa instabilidade é indício de que a criança está construindo e reconstruindo a linguagem no momento em que tenta transpô-la para a forma de representação escrita, conforme argumenta Abaurre(1991).

Dado 04 (24.7.95)

Atividade: respostas a adivinhas.

Esse encontro deu-se logo após a volta das férias e A.A. já estava lendo. Para incentivá-lo nessa atividade, trouxemos algumas adivinhas para que ele lesse sozinho e tentasse respondê-las:

Qual o besouro guarda-noturno?

Vagalume

Qual o algodão que chove?

Nuvei

O que a água da banheira disse para o gordo?

VOC - É - GODO

Transcrição:

Vaga-lume, nuvem, você é gordo.

Em *vagalume* (vaga-lume) houve a troca m por n, possivelmente, devido à similaridade no movimento do traçado de u e m (ou n). Essa troca não significa que A.A. não faz distinção entre os dois fonemas, uma vez que empregou a letra n adequadamente no início da palavra *nuvei* e também em outras palavras dos demais dados. O uso do hífen é uma convenção arbitrária que só será apreendida através da fixação da forma global da palavra.

A forma *nuvei* em lugar de *nuvem* encontra explicação se observarmos que as vogais nasais em fim de palavras são, geralmente, ditongadas e, no caso da palavra *nuvem*, o m, então, está realmente representando a semivogal i. Nessa perspectiva, na representação de A.A. há correspondência entre fonema e grafema.

Em *voc-é-godo* (você é gordo) houve a omissão da letra e. Quando levantamos essa questão, na revisão da escrita, A.A. justificou que [e] já estava contido em c.

A omissão do r em *godo* (gordo) revela o não-domínio de sílabas travadas que, por serem bem menos freqüentes que a estrutura CV, demoram mais a serem interiorizadas.

O uso do acento em *é* mostra que A.A. já está percebendo o uso de diacríticos na escrita, por influência do contato com essa modalidade de linguagem. Ele vem despertando a consciência, também, para a necessidade de se estabelecerem fronteiras entre as palavras. Sua hipótese é a de que essa marcação é realizada com emprego de hifens, provavelmente, por influência de certos exercícios escolares.

Dado 05 (14/08/95)

Atividade: recriação de história ouvida

Transcrição:

**Um dia o menino de japeu verde
tava brincando cooamigo e a
pareseu o lobo e comeu o menino e
o casador
e matou o lobo e abriu abariga do
lobo e tiro o menino e o menino
disapro csador (-) muto o trgado e
saiu porai divedo oba oba oba**

*Um dia o menino de chapéu verde
estava brincando com o amigo e
apareceu o lobo e comeu o menino
e (apareceu?) o caçador
e matou o lobo e abriu a barriga
do lobo e tirou o menino e o
menino disse pro caçador "muito
obrigado" e saiu por aí dizendo
"oba, oba, oba"*

O texto é claro (com uma inferência dos sinais de pontuação) e coerente, porém ainda marcado pela oralidade. Observe-se que as 'costuras' entre as partes do texto são realizadas unicamente com o conector e, recurso típico da oralidade. Não há emprego de pronomes anafóricos, o que gera uma repetição exagerada dos mesmos itens.

Na narrativa há a intertextualidade, ou seja, A.A. incorporou os discurso do outro, ampliando o seu dizer. É a polifonia de vozes emergindo no momento da enunciação (Cf. Bakhtin, 1988).

No que se refere à convenção ortográfica há uma longa caminhada a ser percorrida por A.A. Ele descobriu há pouco tempo a relação unidade sonora/letra e por desconhecer a convenção das representações arbitrárias supõe, ainda, que se trata de uma relação regular, o que gera um número considerável de 'erros' na sua escrita. São decorrentes da hipótese da regularidade entre unidade sonora/letra as seguintes formas que aparecem no texto: *a pareseu* (apareceu), *casador* (caçador) e *bariga* (barriga).

Uma vez que em *brincando* observa-se a representação correta do encontro consonantal, a troca de b por t em *o trgado* (obrigado) reflete a instabilidade característica do processo; a omissão do i deve ter ocorrido por não-familiaridade com a estrutura silábica CCVC.

Ao escrever *co* (com) houve a supressão do m porque em [koa'migo] ele não foi pronunciado.

As fricativas, por possuírem o mesmo modo de articulação, causam freqüentes confusões entre os aprendizes de escrita e foi essa mesma questão que determinou *japéu* em vez de *chapéu*. De modo geral, de acordo com Cagliari (1991), o aprendiz dá preferência às surdas porque ao pronunciar em voz baixa a palavra que oferece a dúvida, o som sussurrado se assemelha a

um som surdo. No entanto, não foi esse o caso nessa situação específica.

A.A. deixa entrever, nesse texto, sua preocupação quanto à segmentação das palavras, pois na primeira frase escreveu *omenino* e em seguida riscou e escreveu novamente o sintagma, marcando a fronteira entre o determinante e o nome. Apesar disso, ainda ocorreram no seu texto três casos de segmentação a menos (*cooamigo*, *abariga* e *porai*) e dois de segmentação a mais (*a pareceu* e *o trgado*). As duas hipersegmentações podem dever-se à hipercorreção, pois A.A. deve ter inferido as unidades *a* e *o*, a partir da observação de situações em que elas aparecem isoladas na escrita. Em contrapartida, note-se que duas das formas hipossegmentadas são exatamente as unidades *o* e *a* que foram justapostas ao item lexical seguinte.

Portanto, no mesmo texto, A.A. emprega critérios aparentemente conflitantes para o estabelecimento de fronteiras entre as palavras, segundo Abaurre (1991) não deve causar estranheza, pois os aprendizes propõem soluções diferentes para o mesmo problema de segmentação, no mesmo texto ou em textos diferentes. Segundo a autora, na elaboração de um texto, a criança, ao apresentar soluções para os problemas específicos, está (re)construindo a linguagem e, por isso, elabora hipóteses conflitantes até que chegue o domínio da convenção.

Note-se que em duas das unidades hipossegmentadas (*porai* e *cooamigo*) as preposições *por* e *com* foram juntadas ao item lexical seguinte, entretanto à preposição *de*, A.A. atribui estatuto autônomo. De acordo com as postulações de Carvalho(1994), essa fusão de palavras pode dever-se ao apagamento de fronteiras diante de sílabas fracas. Nas palavras

de Silva(1991), as crianças tendem a juntar um clítico²³a uma palavra que o antecede ou sucede.

Dado 06 (18.9.95)

Atividade: produção de narrativa à vista de gravuras em sequência.

o cascau tava pasiado cor

o seu porciro e dai

comesou a jover e o cascau

foi parala e o porciro foi pala

e a corda arebetou e os dos

fiocara na juva

Transcrição:

o cascão estava passeando com

o seu porquinho e daí

começou a chover e o cascão

foi para lá e o porquinho foi

para lá e a corda arrebetou e

os dois ficaram na chuva

O texto apresenta características próprias da oralidade: o uso reiterado do *e* e do *daí* como elementos coesivos, a forma coloquial do verbo *estar* e a expressão *pra lá*.

A interpretação dada por A.A. à sequência dos quadrinhos resultou em texto claro e coerente, apesar de as hipóteses de representação da escrita apresentarem desvios da norma.

No que se refere à ortografia, podemos observar que A.A. se vale do conhecimento que tem da modalidade oral a fim de propor soluções para a representação de certas palavras. Incluímos nesse caso as ocorrências do u em *cascau* (Cascão) e do i em *pasiado* (passeando). Em relação à não-representação da

²³Silva(1991:36) denomina clíticos aos monossílabos átonos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem ou os precedem.

nasalidade da vogal no final da segunda sílaba, dessa última palavra, podemos justificar com as observações de Abaurre(1987) de que essa exigência ortográfica é um dos aspectos da escrita que levam mais tempo para o aprendiz dominar. A marcação da qualidade nasal da vogal não parece ser relevante para os aprendizes, independentemente de região do país ou de condição socioeconômica a que pertence. Note-se que em *pasiado* (passeando), assim como também em *fiocaró* (ficaram), ele omite o n e o m, talvez por não os perceber na pronúncia.

Embora A.A. não faça confusão na pronúncia entre as fricativas sonora e surda, na representação dessas consoantes ele comete o equívoco, o que justifica as grafias não convencionais em *jover* (chover) e *juva* (chuva).

O som [s], por apresentar sete possibilidades de representação (s, sc, sç, ss, ç, c, x), torna-se um dos mais significativos problemas para atender à norma. Por não ter memorizada a forma global *começou*, A.A. escolheu inadequadamente a letra s para representar [s].

No texto, *parala* foi o único caso de segmentação indevida, provavelmente porque para ele as preposições ainda se constituem em partículas não autônomas em nível representacional.

Dado 07 (22.9.95)

Atividade: resposta a uma questão formulada.

Seis meses depois de começarmos a trabalhar com A.A., ele já aprendeu a ler e demonstra um interesse muito grande por materiais escritos. No encontro desse dia, quando entrou na sala em que íamos trabalhar, notou a presença de um gibi sobre a mesa e, imediatamente, quis pegá-lo para ler. Então, a

atividade prevista para o encontro foi alterada para dar lugar à leitura de uma história do Cebolinha. Primeiro, ele realizou a leitura silenciosa e, em seguida, em voz alta, por nossa solicitação. Percebeu, então, que as palavras negritadas eram pronunciadas incorretamente pelo personagem. Diante dessa observação ele foi desafiado por nós a descobrir qual era o problema presente na linguagem do personagem. Para tanto, ele copiava a palavra do gibi e procurava onde estava o erro. Ao copiar a quarta palavra chegou à conclusão de que o "Cebolinha fala [l] no lugar de [r]"(sic). Com isso, iniciou-se uma brincadeira imitando esse modo de falar: elaborávamos uma frase para que A.A. a repetisse, fazendo a troca entre os dois sons em questão. Convém frisar que o menino não apresentou nenhuma dificuldade para essa atividade.

Em seguida registrou no caderno sua opinião sobre o modo de falar daquele personagem, produzindo o dado abaixo:

O que você acha da fala do Cebolinha?

Eeu axo a fala do SEBOLIHA EMGRASADA

Transcrição:

Eu acho a fala do Cebolinha engraçada

A.A mistura letra cursiva e de forma na frase. Em *Eeu axo a fala do* utiliza minúsculas e em *SEBOLIHA EMGRASADA* usa caixa alta. Provavelmente, por ter usado inicial maiúscula no nome próprio *SEBOLIHA* (Cebolinha), continuou a empregá-las no resto da frase, porque há pouco tempo vinha utilizando letra cursiva.

Observe-se que o emprego de inicial maiúscula ainda está em fase de sistematização, haja vista que na palavra que inicia

a sentença estão lado a lado a maiúscula e sua correspondente minúscula. Além disso, há o sinal de refacção no artigo a (Cf. anexo I).

Os dígrafos ainda constituem uma questão problemática para A.A., visto que empregou apenas o h para representação do nh. Porém, para convencer-se da necessidade de duas letras para representar um único som é preciso que ele supere a crença de que para um som corresponde uma letra. E será a interação com o objeto escrita e a intervenção do adulto letrado que permitirão ao aprendiz apropriar-se das convenções ortográficas do sistema de escrita e conscientizar-se dos demais padrões silábicos do português, além de CV.

Dado 08 (25.10.95)

Atividade: reprodução da história lida.

No encontro desse dia, levamos alguns livrinhos de literatura infantil para que A.A. escolhesse um para leitura. Provavelmente pela aparência do objeto livro - muito colorido e papel de boa qualidade - o escolhido foi Pintinho Pelado, de Cristina Luna. Depois da leitura silenciosa, solicitamos a ele que reproduzisse a história:

Transcrição:

o pintio pelado

o pintinho pelado

A galiamha fes forsa pra Botar um

A galinha fez força para botar

ovo

um ovo

O ovo se crebol e naseu o pistio sem

O ovo se quebrou e nasceu o

pena no pescoso e as galinha rirão

pintinho sem pena no pescoço e

dele e ele pois uma manta

as galinhas riram dele e ele

pôs uma manta

No relato de A.A. não aparece o desfecho da história. Embora o final tenha sido omitido, o texto não ficou com a significação comprometida, pois os fatos narrados são relevantes e mantêm relação entre si.

Quanto ao emprego dos recursos linguísticos coesivos, A.A. fez uso da conjunção e e dos pronomes *ele* e *dele*.

Em relação à ortografia houve um progresso significativo em relação ao dado anterior (coletado cerca de trinta dias antes), pois nesse texto A.A. indicou a qualidade nasal das vogais: usou m e n para indicar os sons nasalizados em *sem* e *manta* e *til* em *rirão* (*riram*). A sua interação com o objeto escrita nesse período foi, certamente, o fator de grande relevância. Mas também podemos inferir que a leitura feita imediatamente antes do momento da escritura do texto tenha contribuído para sua conscientização da necessidade desses recursos gráficos.

O dígrafo é empregado por A.A. em *galinha* mas não em *pintio* (*pintinho*). A sua omissão na segunda palavra pode ser justificada pela observação feita por Cagliari (1991:140) de que [n] seguido de i, em posição intervocálica, não ocorre em algumas variedades da nossa língua e a nasalização fica apenas na vogal. É possível que A.A. não perceba o som [n] em *pintinho*, por isso não o represente.

As formas *fes*, *forsa*, *naseu* e *pescoso* devem-se à hipótese de A.A. de que há uma relação biunívoca entre grafema e fonema e, portanto, para representar [s] usa-se s.

A inserção de i em *pôs* deve-se à influência da própria fala, pela variedade dialetal usada.

Não há problemas de segmentação indevida no texto. É provável que A.A. já tenha percebido a diferença entre palavra fonológica e palavra morfológica e tenha fixado esta última como parâmetro para estabelecer fronteiras na escrita. Esse

conceito, provavelmente, foi elaborado através do próprio contato com a modalidade escrita, conforme as proposições dos autores que revisamos para realização deste trabalho.

Dado 09 (09.4.96)

Atividade: relato de fato vivido.

A produção da narrativa que analisaremos a seguir resultou de um acordo que fizemos com A.A. para que cada um de nós escrevesse um fato engraçado ocorrido conosco, para troca de textos para leitura. A.A. escreveu o seguinte:

De cara na lama

**Eu fui na casa do. Adriano e fomos no
parque tingi eu estava desendo uma
rranpa e eu via uma lama e não pensei
que eu ia cair na lama e desi a rranpa
e fui de cara na lama e o. Adriano rril
de min e eu não achei a menor grasa
e fui pra casa assim mesmo.**

Transcrição:

De cara na lama

*Eu fui na casa do Adriano e
fomos no parque Tingüi eu
estava descendo uma rampa e eu
via uma lama e não pensei que
eu ia cair na lama e descí a
rampa e fui de cara na lama e o
Adriano riu de mim e eu não
achei a menor graça e fui para
casa assim mesmo.*

A narrativa é feita em primeira pessoa e o narrador apresenta os fatos organizados em uma sequência temporal, com um desfecho inusitado.

Ao lermos o texto, perguntamos o que A.A. queria dizer com *fui pra casa assim mesmo* e ele explicou que *voltou todo*

sujo de lama. Sugerimos que explicitasse essa informação para o leitor e ele argumentou que não seria necessário, porque já havia dito que caíra na lama. Para ele, então, o texto dispunha de informações suficientes para o leitor fazer as inferências necessárias.

A.A. ainda não tem domínio dos recursos coesivos próprios da escrita. A articulação entre os fatos narrados se dá, exclusivamente, através da conjunção e, recurso empregado largamente pelos aprendizes, nos momentos iniciais.

Analisando-se os aspectos relacionados à convenção ortográfica, A.A. apresentou uma hipótese diferente daquela evidenciada nos dados anteriores para representação do r vibrante. Passou a perceber que esse som, em alguns contextos exige dois erres para sua representação, então, generalizou a regra e passou a usá-la também no início de palavras: *rranpa* (rampa) e *rril* (riu). Observe-se que nessa última palavra parece, também, ser questão de hipercorreção a troca de u por l para representar [w].

Já em relação ao som [s] manteve a mesma hipótese que vinha apresentando, ou seja, a de que para representar [s] usa-se s. Por isso, aparecem as formas *desendo* (descendo), *desi* (desci), *grasa* (graça) e *asim* (assim).

Não há problema de segmentação nessa produção, o que pode ser interpretado como indício de que A.A. já está interiorizando que o sistema de escrita, para segmentar, se utiliza de um critério morfológico.

Dado 10 (17.5.96)

Atividade: criação de história a partir de gravuras em sequência.

Para a produção do texto abaixo, apresentamos a A.A. um conjunto de sete quadrinhos criados por Eva Furnari para que ele os ordenasse de modo a compor uma história. A forma como A.A. ordenou coincidiu com a sequência desenhada pela autora:

O leão e o espinho

**Era uma vez uma fada e daí veio um
leão com um espinho e a fada pensou
que o leão ia morde ela mas ela viu
que tinha um espinho na pata e tirou
e o leão ficou alegre com isso e a
fada é boa pro leão e a historia
acaba assim**

Transcrição:

O leão e o espinho

*Era uma vez uma fada e daí
veio um leão com um espinho e a
fada pensou que o leão ia
morder ela mas ela viu que
tinha um espinho na pata e
tirou e o leão ficou alegre com
isso e a fada é boa para o leão
e a história acaba assim*

A história inicia e acaba com chavões largamente utilizados nas escritas escolares, revelando que A.A. já internalizou esses 'modelos'. O texto escrito apresentou coerência em relação à sequência dos quadrinhos que a própria criança ordenou; apresentou, também, coesão entre as partes, embora a progressão temporal tenha sido efetivada apenas com os conectores *e/e daí*.

Observando a questão da convenção ortográfica, percebemos que A.A. ainda não está conscientizado da necessidade dos acentos gráficos, por isso omite-os em *dai*, e (verbo ser) e *historia*. À medida que for interagindo com textos, irá, gradativamente, apreendendo a forma gráfica convencional das palavras, pois esse é um caminho longo cujo

percurso vai além das séries iniciais.

O uso de s para representar asim e ves decorrem da hipótese que A.A. elaborou sobre a representação de [s]. Certamente, essa hipótese passará por reelaborações.

A forma vio é uma manifestação de hipercorreção, sugerindo que A.A. já percebeu que certas palavras são pronunciadas com [w], mas escritas com o. O r final de *morder* foi suprimido porque não há na sua fala o som correspondente, portanto, trata-se de uma marca da oralidade na escrita.

Do mesmo modo que o dado coletado cerca de um mês antes, esse texto não apresentou nenhum problema de segmentação. Parece que A.A. já conseguiu estabelecer a diferença entre palavra fonológica e palavra morfológica e já fixou esta última como parâmetro adequado para a segmentação.

4.2.2. AVALIANDO O PROGRESSO DE A.A.

Interessa-nos aqui tecer considerações sobre o processo de construção do conhecimento da modalidade escrita de linguagem por A.A. É importante lembrar que esse aluno foi encaminhado para a avaliação multidisciplinar do Projeto porque sob o ponto de vista da escola ele era uma criança que apresentava dificuldade para a aquisição de leitura e escrita. O teste psicológico indicou que seu QI era médio e apontou falta de atenção e imaturidade para a primeira série. Porém, se compararmos os primeiros com os últimos dados dessa criança, constataremos um progresso considerável no decorrer de um ano.

No início de maio de 1995, A.A. conhecia o alfabeto parcialmente, não conseguia ler e a hipótese que fazia a respeito da representação escrita era a de que os sons podem

ser representados por letras. Entretanto, usava apenas uma das letras (ora a vogal, ora a consoante) na representação da sílaba.

No mês seguinte, seu texto já evidenciava o que foi apontado por Abaurre, ou seja, que logo no início do processo de aquisição da escrita os aprendizes começam a incorporar a sua convencionalidade²⁴. No dado três já há marcas que revelam que A.A. estava começando a incorporar os critérios que convencionam o modo de segmentar a escrita. Nesse mesmo dado também constatamos o conflito de A.A. na representação das sílabas, por vezes fazendo a representação correta da estrutura CV, outras vezes invertendo-a ou suprimindo uma das letras. Essa instabilidade foi postulada por Abaurre(1991) e Mayrink-Sabinson(1993), que a justificam como indício de que a criança constrói e reconstrói a linguagem no momento da sua transposição para a forma escrita.

Em meados de julho, através da interação com o adulto letrado e com o objeto lingüístico, a hipótese de A.A. em relação à representação do oral já havia sido reelaborada e ele dominava a forma canônica da estrutura silábica do português, dando um salto qualitativo em relação ao entendimento do funcionamento do sistema de escrita. Conseguia ler silenciosamente, compreendendo o texto.

Após ter feito a descoberta básica do funcionamento da escrita, isto é, de que os segmentos gráficos representam segmentos sonoros, A.A., rapidamente, foi percebendo a arbitrariedade na correspondência som/letra e buscando aproximar sua escrita do modelo convencional. Nesse momento, também, passou a utilizar a folha de papel adequadamente, fazendo uso das linhas de acordo com a forma convencional. Em menos de quatro meses do nosso primeiro encontro, no qual A.A.

²⁴Essa questão foi tratada no item 2.2 ao ser resenhado o trabalho de Abaurre.

ainda não conhecia todo o alfabeto, chegou à produção de narrativas nas quais emergiu seu discurso e o discurso do 'outro' que, incorporado, ampliou seu dizer.

No final de outubro já tinha elaborado uma representação de texto, sendo capaz de assumir o papel de autor de narrativas e demonstrando um interesse bastante grande na leitura de histórias.

Nos últimos dados coletados, aproximadamente um ano após a coleta do primeiro, A.A. mostra no aspecto formal um progresso bastante significativo, pois além de não apresentar problemas de segmentação, os problemas de ortografia são ocorrências de palavras que exigem memorização de sua forma global, por nelas não haver correspondência unidade sonora/unidade gráfica e, o mais importante, A.A. continuou dizendo a sua palavra, isto é, usando também a modalidade escrita de linguagem para estabelecer uma interlocução com o leitor.

É inegável que para A.A. chegar ao domínio efetivo da escrita há um longo caminho ainda a ser percorrido, tome-se, por exemplo, a questão da pontuação. O conhecimento sobre esses sinais estava em fase inicial de elaboração quando coletamos os últimos dados, visto que neles esse recurso começou a ser empregado.

Convém destacar a hipótese apresentada pelo aprendiz no dado 09. Quando A.A. escreveu a narrativa, o único sinal de pontuação que empregou, inicialmente, foi o ponto final, quando acabou o texto. Sugerimos que relesse a narrativa para ver se precisava sofrer alguma modificação e ele o fez propondo algumas alterações em termos de traçado de letra, de forma a revelar preocupação com a legibilidade. Interferimos dizendo que se o texto apresentasse pontuação ficaria mais claro para o leitor. Então, A.A. ficou olhando para a escrita e colocou

ponto final diante dos nomes próprios, evidenciando ter elaborado uma hipótese curiosa - os pontos finais devem ser colocados antes das palavras iniciadas com maiúscula, no interior do texto.

Em relação à disposição gráfica do texto, A.A. já se aproximou do convencional. As iniciais maiúsculas também passaram a ser usadas de modo sistemático nas frases iniciais dos textos e em nomes próprios.

A nossa suposição é de que, através da interação com o adulto letrado e com a linguagem em situações reais de uso, suas hipóteses em relação aos aspectos convencionais de língua escrita serão refinadas, gradativamente, em função dos critérios e recursos que lhe são próprios.

4.3. TERCEIRO CASO: A.G.

Data de nascimento: 24 de fevereiro de 1987.

Avaliação psicológica: resultados do teste WISC III

Verbal: QI 89 - médio

Performance: QI 73 - médio inferior

Resultado geral: QI 79 - médio inferior

Laudo: criança com dificuldade visomotora espacial, hiperatividade, falta de atenção, disgrafia.

A.G. é uma criança de classe média, cujos pais possuem nível superior de escolaridade. Mora em uma chácara e diz gostar muito de animais. É uma criança que gosta de contar histórias vividas, mas detesta escrevê-las, assim como rejeita qualquer outra atividade escrita.

A escola o considerou com 'problemas' de aprendizagem da escrita porque, embora na segunda série, não havia chegado ao domínio da leitura e escrita.

Ele ingressou na pré-escola no segundo semestre do ano letivo, em um estabelecimento da rede particular que faz uso de método tradicional de alfabetização. Como A.G. iniciou a escolaridade no segundo semestre, não chegou a estar alfabetizado, mas, a despeito disso, no ano seguinte foi matriculado na primeira série, porém, por não acompanhar a turma, foi sugerido aos pais, pela orientação educacional daquele estabelecimento, que o transferissem, sob a alegação de que em escola pública, o ensino é mais fraco.

Então, no segundo semestre ele foi transferido para uma escola da rede estadual de ensino, na qual ainda hoje permanece. Nessa escola, teoricamente, a aquisição da escrita é considerada um processo de construção do conhecimento por parte da criança, contudo, na prática predomina o método tradicional de alfabetização. Na época em que foi encaminhado para a avaliação pela equipe do Projeto, o menino estava na segunda série.

4.3.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE A.G.

Dado 01 (28.3.95)

Atividade: reprodução de história ouvida.

Nessa data ocorreu o nosso segundo encontro. Conversamos sobre nossas atividades preferidas e sobre as histórias de que gostávamos. A.G. disse preferir histórias com heróis da TV, bruxas e animais como sapos, cobras e aranhas a histórias

clássicas da literatura infantil. Porém havíamos levado apenas livros de clássicos da literatura infantil e A.G. escolheu ouvir a história dos três porquinhos que, depois, foi reproduzida por ele:

Era uma ves tres porquinhos ir maos.

Transcrição:

**e um dia resolveras costruir uma
casa e o pregisoso costruill
uma casa de palha eo outro
costuiu dema deira e otrabalhador
costuils de tijolo. eolo bo apare sel
a soprol vo o a casa e ele
corel paraotra casa e o lobo a-
so pol e corel a e o lo bo sail**

*Era uma vez três porquinhos
irmãos. e um dia resolveram
construir uma casa e o preguiçoso
construiu uma casa de palha e o
outro construiu de madeira e o
trabalhador construiu de tijolo. e
o lobo apareceu assoprou voou a
casa e ele correu para outra casa
e o lobo assoprou e correu e o
lobo saiu*

A narrativa de A.G. é coerente, os fatos narrados mantêm relação entre si. Eles foram sendo apresentados numa sequência temporal, porém, a partir da penúltima oração houve desintegração da história, ocasionada, possivelmente, por ele estar apressado para acabá-la. Do contrário, o texto não teria a sequência lógica assegurada como, de fato, aconteceu até A.G. perder o interesse em continuar a atividade.

Em relação aos problemas de convenção ortográfica, podemos agrupar os 'erros', de acordo com os fatores que, possivelmente, os determinam.

A ausência dos diacríticos em *três* e *irmãos* indica que A.G. ainda não percebeu a necessidade desses sinais. O uso indevido da letra s na palavra *ves* e *pregisoso* justifica-se

pela variedade de possibilidades que a língua oferece para representar o som [s]. A oscilação em *costru^{il}/costui^u/costu^{ils}* (construiu) é indício de que a criança testa diferentes critérios possíveis, buscando atribuir sentido ao sistema convencional da escrita. Pela omissão do n, na primeira sílaba, A.G. demonstra não ter interiorizado a exigência ortográfica de representar a nasalidade da vogal, visto que, também, não a representa em irmãos. A omissão da letra u em *otra* (outra) e *vo o* (voou) deve-se à influência da variedade dialetal. As formas *apare sel* (apareceu), *corel* (correu), *a so pol/a soprol* (assoprou), *sail* (saiu) revelam a generalização de uma regra - que [w] pode ser representado por l - para outros contextos, gerando a hipercorreção.

A questão da segmentação inadequada é uma característica marcante no texto de A.G. Considerando que ele está na segunda série, são relativamente significativas as ocorrências de segmentação indevida: *e umdia* (e um dia), *eo oltro* (e o outro), *e otrabalhador* (e o trabalhador), *eolo bo/ e olobo/e o lo bo* (e o lobo). Essa diversidade de soluções pode indicar que A.G. está testando diferentes critérios possíveis na busca de atribuição de sentido ao sistema convencional da escrita. Abaurre(1991) levanta a hipótese de que as crianças que estão na fase inicial de escrita ainda não fazem uma análise consistente das relações sintáticas da língua, por isso interpretam certas partículas linguísticas (os clíticos, em especial) como constitutivas do verbo ou do nome. Desse modo, podemos suscitar a idéia que as hipossegmentações, nesses casos, se devam a fatores de ordem prosódica.

Também com a preposição de o aluno apresenta instabilidade na segmentação, por empregá-la diferentemente quando se refere à *casa de palha, casa de tijolo e dema deira*. É possível supor

que A.G., na oralidade, não a perceba como unidade isolada, porém, por intermédio da escrita, passou a percebê-la como autônoma e, então, passa a oscilar nas suas representações, propondo solução pessoal para cada caso.

Quando faz hipersegmentação em *a soprol/a so pou(assoprou), vo o(voou) e em ir mãos(irmãos)*, é possível que A.G. tenha identificado os morfemas gramaticais a e o e os morfemas lexicais ir e mãos.

Ocorrem, no texto, nove casos de hipersegmentação e sete de hipossegmentação. Esse equilíbrio talvez se deva ao contato que A.G. já teve com a escrita, pois, conforme Silva(1992) e Carvalho(1994), na fase inicial de aquisição há predomínio da hipossegmentação, pelo fato de a criança tomar por base apenas a oralidade, e depois há a diminuição desse problema com uma tendência a aumentar as hipersegmentações, resultantes de analogias.

Dado 02 (04.4.95)

Atividade: reprodução de história ouvida.

A roupanova dorei

Transcrição:

O ri queria uma roupa nova

A roupa nova do rei

E quevimha gandes teseloms

e pedio para os tecelos para:

fazruma roupa nova

*O rei queria uma roupa nova
E que vinha grandes tecelões
e pediu para os tecelões para:
fazer uma roupa nova*

.

.

.

.

.

.

E o rei ves tiu a inaginasão...

E des filou pela do.

*E o rei vestiu a imaginação...
E desfilou pelado*

A.G. já elaborou uma representação de texto, entretanto sua predisposição para não escrever fez com que omitisse o desenvolvimento da história, mas deixou visivelmente marcada (através dos pontos no lado esquerdo da folha) essa omissão, o que sugere que ela foi intencional. Ao ser questionado pela atitude de ter colocado apenas início e final, alegou estar cansado, com dor de cabeça e recusou-se a continuar com a atividade. Essa evasiva, segundo a professora dele, é constantemente usada por A.G. para livrar-se das atividades escolares.

Em relação à convenção ortográfica pode-se verificar que A.G. não se preocupa em distinguir o traçado de m e n (embora faça distinção de ambos na leitura), por isso utiliza-as inadequadamente em *vimha* (vinha), *mova* (nova) e em *inaginação* (imaginação). Nesta última palavra alia-se, ainda, a arbitrariedade da convenção para representar o som [s]. A forma *ri* deve-se apenas à falta de atenção, uma vez que A.G. escreveu *rei* corretamente no título e no final do texto. A oscilação entre os modos de marcar a nasalidade da vogal determinou formas diferentes (*teseloms* e *tecelos*) para *tecelões*.

A concepção escrita da palavra ainda não está sistematizada por A.G., visto que apresenta vários casos de segmentação inadequada: *des filou* (desfilou), *ves tiu* (vestiu) e *pe lado* (pelado) ficaram indevidamente segmentadas, talvez devido à identificação do morfema gramatical *a*, do morfema derivacional *des* e dos morfemas lexicais *vez*, *tio*, *pé* e *lado*, respectivamente. Portanto, nesses casos, a própria escrita serviu de parâmetro para o estabelecimento dessas fronteiras.

No título do texto, a ocorrência da hipossegmentação em *roupanova* sugere que o critério usado tenha sido a transferência da fronteira entoacional do oral para a

representação escrita. Na linguagem oral [Rowpa'n va] é um grupo de força cuja intensidade mais perceptível está na tônica de nova. Porém, na primeira oração, *roupa mova* (roupa nova) aparece devidamente segmentada mas, nesse caso, o próprio traçado mostra que houve, por parte do aluno, uma atenção maior na hora da escrita, que o fez levar em conta o critério morfológico da segmentação (Cf. anexo I).

Dado 03 (28.4.95)

Atividade: produção de texto à vista de gravura em sequência.

O bicho engolidor oiou para um lado

Transcrição:

o liou para outro e nao viu lá para

comer e viu betinho betinho pulou

eolixo peguu o seu rabo como o

bicho era uito lolo acabou engo lin

do

*O bicho engolidor olhou para um lado
olhou para outro e não viu lá (nada?)
para comer e viu betinho betinho pulou e
o bicho pegou o seu rabo como o bicho
era muito bobo acabou engolindo*

Nessa narrativa há sequência lógica na exposição dos fatos, porém a clareza não está assegurada devido ao emprego do pronome demonstrativo *seu* de modo ambíguo, além de omissão de palavra e de pontuação.

Quanto aos recursos coesivos, o conectivo *e* foi o único recurso usado para articular as partes do texto.

A forma *engolidor* (engolidor) resulta da confusão entre as oclusivas sonora e surda, comum nas séries iniciais.

Os dígrafos, segundo Cagliari (1991), são uma das convenções que oferecem maior dificuldade para o aprendiz, por

isso a instabilidade na representação da palavra *olhou* (*oiou/oliou*).

A forma *vio* em vez de *viu* pode ser explicada como produto de hipercorreção. A.G., provavelmente tenha generalizado a regra que envolve certas palavras escritas com o mas pronunciadas com u.

Ao invés de *bicho*, escreve *lixo*, trocando b por l, possivelmente pela dificuldade do traçado da sequência bi em letra cursiva; o uso indevido da letra x deve-se ao desconhecimento da convenção.

Em *peguu* (*pegou*) ocorreu a duplicação do u, provavelmente pela preocupação em não reduzir o ditongo [ow], que na oralidade sofre monotongação em todos os contextos de ocorrência (Cf. Alvarenga et al., 1987).

A omissão do m em *uito* pode ser atribuída à semelhança de movimento no traçado de m e de ui, pois A.G. não domina bem o traçado de m e n, conforme já havia evidenciado anteriormente.

Em relação à segmentação, A.G. apresentou três problemas: um de hipossegmentação (*eolixo*) e dois de hipersegmentação (*o liou*, *engo lin do*). A junção de *eolixo* (e o bicho) reflete a mesma questão apresentada no dado 01, ou seja, deve-se à representação da palavra fonológica na escrita. A hipersegmentação de *o liou* (*olhou*) pode se dever a A.G. ter tomado como parâmetro a própria língua escrita. Nela, possivelmente, A.G. já percebeu a existência das unidades metalinguisticamente denominadas artigos, preposições, conjunções, etc e estabeleceu analogia.

Quanto a *engo lindo*, a hipersegmentação deve-se a uma interrupção que fez no ato de escrever, para decidir como deveria representar a nasalização da vogal na sílaba *lin*. Ele

escreveu as duas primeiras sílabas e interrompeu para perguntar-nos como se devia escrever *lin*.

Dado 04 (12.6.95)

Atividade: criação de história a partir da leitura de dois textos sobre o tema.

A.G. demonstra interesse por histórias ou informações referentes a seres que, normalmente, assustam: cobras, aranhas, bruxas, fantasmas. Nesse encontro, ele fez a leitura de dois textos de informação sobre bruxas. Em seguida fez a seguinte produção:

As bruxas

Transcrição:

Eraumaves uma brucha

As bruxas

é lasechamava rita. e sofazia

naldadades e undia ela ela ntou os

pauer rxngew e ficou cotera

Era uma vez uma bruxa ela se chamava rita. e só fazia maldades e um dia ela matou os Power Rangers e ficou com a terra

Não há coerência entre o título e o texto. Entretanto, este enquanto narrativa apresenta coerência e relação entre os fatos. A.G. emprega o e como recurso para articular as sentenças; faz uso do pronome *ela* e da elipse de sujeito para evitar a repetição do nome.

Quanto à convenção ortográfica, há desvio da norma em *brucha*, *so*, *un*, *naldades*, *ntou* e *tera*.

Em *brucha* (bruxa) há uso indevido do dígrafo para representar o

som [š] que, nesse caso, por convenção, deveria ser representado por x. A falta do acento em *so* (só) revela o desconhecimento da exigência ortográfica de acentuação na palavra.

A.G. não domina a distribuição de m e n nas palavras, devido à semelhança no traçado de ambos e, por isso, usa n, indevidamente, em *un* (um) e *naldades* (maldades). A forma *ntou* (matou) deve-se à troca de m por n - equívoco freqüente na escrita de A.G. - e à supressão da vogal da sílaba, provavelmente por distração, visto que a estrutura silábica CV é canônica na língua.

A.G. ainda não percebeu a exigência de dois erres para representar o som [R] quando ele está entre vogais, por isso escreveu *tera*.

Para propor soluções para a segmentação do enunciado, A.G. está operando com o critério da palavra fonológica e da palavra morfológica, simultaneamente. Em *eraumaves* (era uma vez) e *undia* (um dia) A.G. transpôs para a escrita a fronteira entoacional da fala. O mesmo ocorreu com *é lasechamava* (ela se chamava); nesse caso, porém, ele lançou mão de um segundo critério, o de observação da escrita convencional, e segmenta *é la* (ela), demonstrando ter notado que a forma *é* aparece isolada na escrita.

Uma explicação que pode ser dada à forma *cotera* (com a terra) é que se trata, também, da interferência do fator fonológico. Na pronúncia é comum a ocorrência de [koate'Ra] o que justifica a omissão do m. Porém a omissão do artigo a deve ter ocorrido por distração, possivelmente pela preocupação de que a palavra coubesse inteira no espaço que restava na linha.

Dado 05 (02.7.95)

Atividade: produção de texto, a partir da leitura de dois textos sobre o tema.

Nesse encontro o objetivo era trabalhar com a redação de texto informativo, visto que A.G. não havia percebido a possibilidade de outra estrutura, além da narrativa, quando lhe foi solicitado um texto falando sobre 'bruxas', no encontro anterior.

Após a leitura de um pequeno texto de informação, A.G. produziu o texto abaixo:

O beija flor tem 2 amor um

enatra outro no ar.

Transcrição:

Esebejaflor mora ne um ninho. *O beija-flor tem dois amor um é na terra outro no ar.*

Ese ninho e insimadeuma

Esse beija-flor mora em um ninho.

Bracatinga.

Esse ninho é em cima de uma bracatinga.

O texto não apresenta uma estrutura definida. No início A.G. faz uso de um determinante genérico, mas depois recorre ao recurso da criação de personagem, próprio da narrativa. Ele ainda não consegue generalização para se referir ao objeto, mas evita uso de marcador de temporalidade, utilizando-se da paródia de um verso de uma música popular brasileira.

A propósito da tendência que têm as crianças de privilegiarem a narrativa nessa fase inicial de escrita, Abaurre (1987:208) postula que as narrativas se constituem na origem do texto escrito das crianças. A história da escrita da

humanidade mostra que textos narrativos precederam os dissertativos.

Em relação à convenção ortográfica, A.G. apresenta cinco ocorrências de desvio da norma.

Na palavra *bejaflor* (beija-flor) a supressão do i deve-se à representação do oral. O ditongo [ey] interno vem passando por um processo de redução, na linguagem oral, quando ocorre diante de [š], [z] e [r] e, eventualmente, quando seguido de [n], [m] e [g] (Cf. Alvarenga et al., 1989:19). O não-emprego do hífen justifica-se por ele ser uma marca formal com raras ocorrências para estabelecimento de fronteiras nas palavras do português. O domínio de vocábulos com hífen exigirá um tempo maior que o daqueles cuja delimitação é o espaço em branco.

A forma *ne um* deve-se à representação da forma utilizada na sua variante dialetal.

A.G. escreve *insima* (em cima) por desconhecimento da convenção. A expressão *em cima* é segmentada por pura arbitrariedade do sistema de escrita, uma vez que não existem razões morfológicas ou semânticas que justifiquem o porquê da diferença de segmentação entre ela e seu par opositor *embaixo*. Portanto, nesse caso, há a exigência do domínio ideográfico da representação, por parte do aprendiz.

Em vez de *terra*, A.G. escreveu *tra*. O e deixou de ser grafado por distração, uma vez que a estrutura silábica CV não oferece dificuldade para ele. O emprego de r em lugar de dois erres deve-se à escolha equivocada da letra para representar um som quando a ortografia usa outra forma.

Ao escrever *enatra* (é na terra) A.G. valeu-se do critério fonológico e representou o grupo de força da fala. O mesmo ocorreu com as expressões *Esebejaflor* (esse beijaflor) e *insimadeuma* (em cima de uma).

Dado 06 (18.8.95)

Atividade: produção de texto narrativo, a partir de fatos vividos.

No encontro desse dia, A.G. não estava disposto a ler ou ouvir histórias, nem a escrevê-las. Sugerimos, então, que tentássemos a produção de um texto com uma estrutura diferente daquelas que ele vinha produzindo: redação de um relatório apresentado em itens. O trabalho com uma configuração textual diferente não tinha por objetivo primeiro trabalhar com a estrutura textual em si, mas promover uma prática linguística que se tornasse objeto de reflexão. A nossa intenção era constituir a relação dialógica no trabalho simbólico da escrita para que A.G., ao mesmo tempo que fosse internalizando o diálogo que estabelecíamos oralmente, fosse elaborando também a escrita como forma de diálogo.

Embora tivesse concordado em tentar (desde que tivesse ajuda), durante toda a atividade, que durou quarenta e cinco minutos, demonstrou-se desinteressado, inquieto e dispersivo. Essa não predisposição ficou explicitada no próprio texto pelo traçado de letra e pela redação de frases estanques que foram sendo construídas à medida que insistíamos para que as informações fossem melhor detalhadas. As circunstâncias de produção, provavelmente também contribuem para a justificativa da ocorrência de problemas de convenção ortográfica no texto.

Retrospectiva da semana

Transcrição:

	<i>Retrospectiva da semana</i>
sabado: Eu fui num aniversario. do mel vizinho, devi 8º anos.	<i>sábado: Eu fui num aniversário do meu vizinho, devia ser 8 anos.</i>
eu gostei do vidio geine	<i>Eu gostei do video game</i>
domingo: laincasa teve xurasco porque era diados pais. veio meustio neos avos	<i>domingo: lá em casa teve churrasco porque era dia dos pais. veio meus tio meus avós.</i>
sgude etersa feira: tiveala ecotrurno	<i>segunda e terça-feira: tive aula e contraturno</i>
coarta feira: cortadenanha	<i>quarta-feira: quarta de manhã tive aula de flauta. e aula a tarde.</i>
tivealadefalta. e alaatarde:	<i>quinta-feira: não tive aula porque a professora teve curso.</i>
citafeira: nao tive ala porque	<i>Eu fiquei vadiando</i>
aprofesora tevecurso. Eu fiquei vadiando.	<i>sexta-feira: Eu tive prova de português Eu achei difícil e engraçado o verso.</i>
sesta feira: Eltiveprova de portuges	
Euaxeidifil engrasado. oveso:	

Nesse texto há um aparente aumento do número de problemas de convenção ortográfica, devido ao volume maior de escrita. Entretanto, se analisarmos a natureza dos 'erros' veremos que, na sua grande maioria, eles podem ser explicados por fatores de ordem lingüística.

Em *mel* (meu), *axei* (achei), *xurasco* (churrasco), *tersa* (terça), *coarta* (quarta), *profesora* (professora) não houve

coincidência entre a letra escolhida e a convenção da escrita. Porém note-se que, embora A.G. tenha usado letras indevidas, a escolha que ele fez constitui-se em modos possíveis dentro do sistema.

A exigência do uso de diacríticos em certas palavras ainda não foi percebido por A.G., o que faz com que nesse texto ele ignore a necessidade desses sinais nas palavras *sabado* (sábado), *aniversario* (aniversário) e *nao* (não). Note-se que a qualidade nasal da vogal também não foi representada em *sgude* (segunda) e *nanha* (manhã).

As formas *geine*(game) e *in*(em) são transcrições fonéticas, aliadas à confusão no traçado de m e n. Também em *neos*(meus) e *nanha*(manhã), o problema resultou da confusão entre m e n, além da não-percepção da necessidade de indicar a nasalização do -a de *manhã*.

As formas *sgude*(segunda) e *difil*(difícil), tiveram letras omitidas por distração, provavelmente, pois A.G. não estava interessado na atividade que estava desenvolvendo.

Os dígrafos ainda apresentam problemas na representação lingüística de A.G., por isso as ocorrências de *portuges* (português) e *cita* (quinta).

Falta e *ala*, em vez de *flauta* e *aula*, sugere que A.G. já percebeu que em alguns contextos [w] é representado por l e em outros por u. Portanto, deve ter suposto que não poderia usar ambas na mesma sílaba.

A instabilidade que caracteriza o processo de aquisição da escrita justifica a omissão da consoante r em *veso* (verso), contrapondo-se às outras sílabas travadas por r que foram escritas corretamente.

Para justificar as hipossegmentações de *la incas ate ve* (lá em casa teve), *tive ala* (tive aula), *coarta de manha* (quarta de manhã), *ala a tarde* (aula à tarde), *cita feira* (quinta-feira), *teve curso* (teve curso), *eu tive prova* (eu tive prova) e *eu achei difícil* (eu achei difícil) podemos supor, com base nos autores resenhados, que A.G. tenha se baseado na percepção da pronúncia dessas partes do enunciado e as tenha representado na sua escrita. Portanto, a segmentação deve-se a fatores de ordem prosódica.

Nas representações *eter sa* (e terça), *eco tratur no* (e contraturno), *de fal ta* (de flauta), *a profes so ra* (a professora) e *o ve so* (o verso), os clíticos foram juntados às palavras que os sucedem. Essa ocorrência é comum, conforme apontam Abaurre (1991) e Silva (1991).

Dado 07 (25.8.95)

Atividade: Relato de um fato vivido.

O texto elaborado nesse encontro se distinguiu bastante das demais produções de A.G. Nesse dia ele estava bastante eufórico com o alvoroço que havia criado na escola, no dia anterior, por ter trazido uma cobra morta e assustado inclusive as professoras. Então, aproveitamos a motivação e solicitamos a ele que escrevesse o episódio acontecido, com o propósito de enviá-lo para duas personagens envolvidas. Por saber que seu texto ia ser levado para um leitor real (que vivenciou com ele a experiência a ser narrada)²⁵ ele se sentiu bastante motivado para escrever, o que normalmente não acontecia, pois considerava a escrita como algo totalmente desinteressante, tarefa da qual tentava se livrar o mais rápido possível.

²⁵ Embora procurássemos em todas as propostas de produção assegurar conteúdo e destinatário para o preenchimento dos requisitos da escrita, a elaboração desse texto teve uma motivação maior, talvez por A.G. ter se divertido com o episódio que estava relatando.

Nesse caso, dois requisitos fundamentais para a produção de um texto em situação de uso real da língua estavam preenchidos: ter o que e para quem dizer. O preenchimento dessas condições criou circunstâncias especiais para a realização da atividade, o que fica evidente pela limpeza do texto, detalhes do desenho e, particularmente, pela caligrafia cuja legibilidade, de modo geral, não representava a menor preocupação para A.G.

Essa situação se configura em uma das postulações bakhtinianas de que o signo só existe numa relação dinâmica e que não pode ser retirado do contexto real de comunicação. Portanto, são as atividades contextualizadas que permitem ao aluno penetrar na comunicação escrita e constituir-se como sujeito-autor, dizendo a própria palavra, registrando o que quer, o que pensa. E a preocupação com o 'outro' vai apontando a necessidade de apreender as normas da convenção para conseguir dizer por escrito aquilo que pretende.

Passemos à leitura do texto:

O susto

tersafeira eu e meuamigo fomos andar de bisi cléta.

Quando ainda agente estava pertodecasa saiu coba capoeira
edeu unbote nemim.

Dai nuamigo comesou baternela calisicléta.

Eu vouteiprcasa e chameinelpai e
elematuacoba.coloqueiacobanuvido para

Escola e asusteia Fátima e Aamdréia!

Transcrição:

O susto

terça-feira eu e meu amigo fomos andar de bicicleta.

Quando ainda a gente estava perto de casa saiu (uma) cobra (da) capoeira e deu um bote ne mim

Daí meu amigo começou bater nela com a bicicleta.

Eu voltei para casa e chamei meu pai e ele matou a cobra.

coloquei a cobra no vidro (e levei) para escola e assustei a Fátima e a Andréia!

Quanto à estruturação o texto apresenta sequência lógica, clareza na exposição dos fatos e coesão entre as partes. A.G. utiliza-se de diferentes mecanismos para 'costurar' o texto, como é o caso da conjunção *quando*, estabelecendo uma relação temporal; da elipse de sujeito, resgatando-o na flexão verbal; do pronome *ele* com valor anafórico; da substituição da expressão *eu e meu amigo* por *a gente*, evitando repetição; da marca de oralidade *daí* para assegurar progressão; de *nela* para reportar-se ao referente.

A forma não convencional das palavras *tersa*(terça), *comesou*(começou), *bisicléta*(bicicleta), *asustei*(assustei) deve-se à possibilidade que o próprio sistema linguístico oferece, pois o som [s] pode ser representado por vários grafemas e A.G., por desconhecer, ainda, as formas ortográficas convencionais, fez a opção pela letra s, nas quatro palavras. O e acentuado em *bisicléta* indica a pronúncia aberta, revelando que A.G. vem percebendo o emprego do acento agudo nessas situações.

Em *voutei*, o u no lugar de l deve-se ao desconhecimento da convenção, visto que [w] possibilita as duas formas de representação no nosso sistema de escrita.

As ocorrências de *coba*(cobra) e *vido*(vidro) podem ser justificadas pela tendência que os aprendizes têm de reduzir as sílabas CCV para CV, prototípica da língua.

A troca de m por n e vice-versa, uma constante nos textos de A.G., nesse texto ocorre somente em *nuanigo*(meu amigo), *unbote*(um bote), *Aamdréia*(Andréia), *chameinelpai*(chamei meu pai), provavelmente pela concentração maior por parte dele que, inclusive, deixa sinal de refacção²⁶ na palavra *chamei*, demonstrando ter refletido sobre o emprego dessas letras mas, já em seguida, em *nelpai* (meu pai) faz a mesma troca sem se dar conta. Há ainda sinal de refacção em *nemim*, com correção do m-de *mim*.

Faz-se necessário destacar que em *nuanigo* (meu amigo) e *unbote* (um bote) é provável que a semelhança de movimentos no traçado de n e u tenha contribuído para aumentar a confusão entre as letras. Em *Aamdréia* (a Andréia), a troca pode ser atribuída ao seu desconhecimento da regra ortográfica, na indicação da nasalização da vogal.

Em *matu* (matou), a omissão do o provavelmente ocorreu por distração, porque na redução do ditongo [ow] o que geralmente ocorre na escrita é a supressão da vogal final, tal como acontece na pronúncia da palavra.

Nesse texto, também, A.G. apresentou problema de segmentação, porém, ao contrário dos demais, desta vez (exceto *bisi cléta*) só fez segmentações a menos que o previsto: *ersafeira*(terça-feira), *meuamigo*(meu amigo), *pertodecasa*(perto de casa), *nuanigo*(meu amigo), *baternela*(bater nela),

²⁶ Abaurre(1994), Mayrink-Sabinson(1994) e Geraldi(1994) denominam "operações de refacção de textos" às operações de reelaboração que o sujeito realiza para auto-correção, em qualquer dos níveis lingüísticos.

cabisicléta(com a bicicleta), *vouteiprcasa*(voltei para casa), *chameinelpai*(chamei meu pai), *elematuacaba*(ele matou a cobra), *coloqueiacobanuvido* (coloquei a cobra num vidro), *paraEscola* (para a escola), *edeu*(e deu), *unbote*(um bote), *nemim*(em mim), *agente*(a gente), *asusteia*(assustei a) e *Aamdréia*(a Andréia).

As seis últimas representações devem-se, novamente, à interpretação comum entre os aprendizes de escrita de que os clíticos não se constituem em unidades autônomas. Nas explicações dadas por Carvalho(1994), os casos de clíticos que se juntam a uma forma livre na realização fonética constituem uma única palavra fonológica. Esse parâmetro é bastante utilizado para o estabelecimento de fronteiras na escrita, pelos seus aprendizes. Ainda de acordo com esse autor, as onze primeiras representações, destacadas acima, são, também, transposições de fronteiras entoacionais marcadas na oralidade - grupos de força. Portanto, A.G. valeu-se de critérios prosódicos para juntar formas que a convenção da escrita manda separar.

Para a representação de *bisi cléta* (bicicleta), A.G. pode ter levantado a hipótese que interpreta que uma sílaba forte é uma marca de início de palavras e, por isso, ter estabelecido a fronteira. A formulação dessa explicação nos parece razoável, visto que mais da metade dos casos de cisão no *corpus* analisado por Carvalho(1994) foram cisões feitas antes de sílabas fortes. Outra hipótese é a de que a palavra canônica do português possa ter servido de parâmetro para essa segmentação.

Dado 08 (28/09/95)

Atividade: produção de texto dissertativo

A proposta dessa atividade emergiu da própria situação: A.G. fez comentários sobre algumas figurinhas que tinha trazido e começamos a conversar sobre os personagens que elas representavam; dessa conversa surgiu a proposta de produção de um texto sobre o desenho animado que envolve as personagens.

OS CAVALEIROS DO ZODACO

Transcrição:

OS cava leiros. são: pégasus,

OS CAVALEIROS DO ZODÍACO

sisne, shiryu, shum, ikki

*Os cavaleiros. são: Pégasus,
Cisne, Shiriu, Shun e Icky.*

sagitario, leão e outros

Sagitário, Leão e outros.

Eu gosto de todo os cavaleiros mais

**que Eu mais gosto e o leão porque a
armadura dele e perfeita**

*Eu gosto de todo os cavaleiros mas
que Eu mais gosto é o Leão porque
a armadura dele é perfeita*

No momento da escrita, A.G. mostrou-se bastante animado para reproduzir no título a mesma imagem mostrada na abertura do programa de tevê. Chegou, inclusive, a analisar e fazer perguntas sobre convenções da escrita: fez autocorreção em uma inversão de letras que havia feito no determinante; perguntou se a forma adequada era *cavalheiros* ou *cavaleiros*; pediu auxílio para traçar I, D, Z e C em caixa alta.

Ia iniciar o texto escrevendo os nomes dos heróis, então, sugerimos a frase inicial para que ele a continuasse com

a citação dos nomes. Ao escrever o primeiro (*Pégasus*), releu para ver se a palavra precisava de acentuação e nesse momento de reflexão acabou percebendo que havia colocado dois esses no final dela. Riscou e escreveu novamente. No momento da escrita do nome *cisne*, perguntou se acabava com e ou i. Em seguida, perguntou-nos se para se referir a um determinado personagem deveria escrever *Shiryu* ou *dragão* e decidiu, já em seguida, usar a primeira opção, alegando não saber escrever a palavra *dragão*.

Após ter feito esse parágrafo, estava dando o texto por encerrado. Insistimos para que continuasse escrevendo e ele, após relutar, resolveu continuá-lo. A segunda parte do texto foi em função da pergunta que lhe fizemos: do qual cavaleiro você mais gosta? Por quê? Estabelecemos um diálogo com A.G. para, através da interlocução, produzirmos um texto "co-enunciado" (Cf. Geraldi, 1993:178).

O texto possui argumentação consistente para a defesa do ponto vista, uma vez que A.G. justifica, com motivo convincente, a sua preferência por um dos personagens de que trata.

No segundo parágrafo, os elementos estão bem articulados entre si. Há uso dos marcadores de subordinação *mas*, *que* e *porque*, indicando que A.G. vem progredindo no domínio sintático da escrita.

No que se refere à convenção ortográfica, a forma *mais* em lugar de *mas* deve-se à influência da pronúncia na qual usa o ditongo [ay].

A semelhança ortográfica entre é e e gera a confusão entre ambas, resultando, por vezes, o é sem acento. Pode ter sido essa confusão que gerou o equívoco nas duas últimas orações, como pode também ter sido por A.G. não ter percebido a função dos diacríticos na escrita. Note-se que ele também não é

empregado em *sagitario*. Nessa mesma palavra, o não-emprego de inicial maiúscula deve-se ao não-domínio da convenção.

No título, A.G. omite a letra i da palavra *zodíaco*, provavelmente porque estava preocupado com o traçado das letras que tentou reproduzir segundo a configuração que aparece na abertura do desenho animado da TV.

Contrastando com as produções já analisadas, nesse texto *cava leiros*, na primeira frase, foi a única ocorrência de segmentação indevida. Porém no título e no segundo parágrafo a palavra aparece grafada adequadamente. A coexistência de dois registros diferentes revela que A.G. formulou e reformulou suas hipóteses, o que é previsível quando ainda não se tem o domínio da convenção. É provável que, para propor a forma *cava leiros*, A.G. tenha tomado como parâmetro o componente fonológico valendo-se da hipótese que interpreta que uma sílaba forte indica início de uma palavra. Outra explicação é a de que essa ocorrência pode dever-se à influência da palavra canônica da língua. Em outras palavras, a forma preferencial das palavras da língua portuguesa (dissílabo, paroxítono) pode ter influenciado a marcação da fronteira.

Dado 09(a) (06.3.96)

Atividade: produção de texto dissertativo/informativo.

Um acidente aéreo envolvendo os integrantes de uma banda musical, da qual A.G. era fã, foi o assunto principal do encontro dessa data. Após os comentários, solicitamos a ele a escritura de um texto sobre a banda para ser publicado em um jornal escolar. Tendo aceitado o desafio, mostrou-se motivado para escrever até o término do primeiro parágrafo, inclusive solicitou ajuda para escrever o sintagma nominal inicial,

alegando que poderia segmentar indevidamente. Revelou, assim, estar se conscientizando de quais problemas sua escrita apresentava.

Já o segundo parágrafo só foi escrito devido à nossa insistência e o seu desinteresse para continuar ficou explícito no texto, que acabou quase ilegível, devido ao traçado das letras e à falta de segmentação apropriada.

No encontro seguinte, devolvemos o texto a A.G., pedindo-lhe para reescrevê-lo na forma convencional para que, então, pudesse ser publicado no jornalzinho escolar. Para a reescrita, discutimos os problemas referentes à argumentação, à omissão do verbo *ficar*, à segmentação, à linha em branco deixada no interior do texto e ao emprego de maiúsculas.

Seguem as duas versões do texto que serão englobadas para análise.

os mamonas

Transcrição:

os mamonas asasinas eram

os mamonas

dagumseiro amusica deles

os mamonas assassinas eram

que eu maisgosto e roda roda vira

bagunceiro a música deles

que eu mais gosto é roda-roda vira

**eles moreran esasenana e
tristeporcalsodanortedeles**

*eles morreram essa semana e
(fiquei ?) triste por causa da
morte deles*

Dado 09(b) (14.3.960

Atividade: reestruturação de texto.

Osmamonas asasina

Transcrição:

eram legais porque eram bagunseiros

amúsica amusicadeles queeumaisgotava

e roda-roda vira

eles moreram e todomudo ficoutriste

Os mamonas assassinas eram legais

porque eram bagunseiros

a música deles que eu mais

gostava é roda-roda vira

eles morreram e todo mundo

ficou triste

Na reescrita do texto, A.G. opera sobre ele e realiza acréscimo de informações (explicando o motivo de apreciar a banda) e substituição de comentário sobre o acidente. Havia passado uma semana e, talvez, por não estar mais envolvido com as notícias do acidente, ele substituiu partes do enunciado, sugerindo ter se preocupado com a qualidade da informação que registrava. Um outro aspecto também merece consideração: antes da reescrita, discutimos sobre a necessidade do uso de argumentos para justificar as afirmações (pedimos que justificasse o fato de gostar daquela música) e A.G. modificou o texto, argumentando o porquê de achar *legal* a banda da qual estava tratando.

Podemos dizer que as operações lingüísticas realizadas pelo autor indicam sua atuação sobre a linguagem e na análise dessa sua atividade é possível entrever alguns dos processos presentes no complexo ato da escrita. Fiad(1990) levanta a questão sobre como devem ser interpretadas essas marcas de reelaborações textuais: seriam operações epilingüísticas (não-conscientes) ou metalingüísticas (mais conscientes,

planejadas)? A interpretação sistemática dessas marcas é um desafio que se impõe aos linguistas interessados em encontrar algumas respostas para a questão de 'como se escreve'.

Analisando os desvios da norma, em relação à convenção ortográfica, podemos perceber que na grande maioria devem-se à arbitrariedade do sistema de escrita, como é o caso da representação de *moreran/moreram* (morreram), revelam o desconhecimento da convenção de que o som do r vibrante entre vogais precisa ser representado por dois erres.

Ocorre o mesmo com *calso* (causa), *asasinas* (assassinás) e *esa* (essa), que são representadas por s devido ao desconhecimento da convenção de que [s] possui várias formas de representação.

A escrita de *mudo* em vez de *mundo* e a instabilidade refletida em *bagumseiro/baguseiros* (bagunceiros) mostram a dúvida da necessidade ou não da indicação da nasalidade das vogais nessas palavras, hipótese que vem sendo reelaborada, visto que A.G. não percebia a necessidade de fazer essa indicação.

Continua, ainda, a confusão do traçado entre m e n, que se repete em *senama* (semana) e *norte* (morte).

Queremos chamar a atenção para um detalhe que pôde ser percebido nas atividades de escrita e reescrita do texto. Na primeira versão, A.G. demonstrou interesse em escrever o texto, mas o seu entusiasmo durou apenas enquanto escrevia a primeira parte, na qual pode-se notar que há uma preocupação com a segmentação, pois só fez juntura de palavras em duas situações: *amusica* (a música), juntando o clítico ao vocábulo que o sucede e *maisgosto* (mais gosto), juntando dois vocábulos, ou seja, representando o grupo de força da oralidade.

Entretanto, a segunda parte foi produzida devido à nossa

insistência para que continuasse a escrever e nela A.G.demonstra não estar mais preocupado com a legibilidade do seu texto, tanto pela caligrafia, quanto pela forma de segmentar. Observe-se que na última sentença não há nenhuma fronteira marcada. A mesma indisposição para a escrita ocorreu quando solicitamos a A.G. que reescrevesse o texto para que ele pudesse ser compreendido pelos leitores. Nessa versão, pode-se constatar que as formas *os, deles, que, em, que* se apresentavam segmentadas devidamente, passaram a ser representadas fora da convenção. A diversidade nas soluções propostas para o problema pode se justificar pela instabilidade que caracteriza o período em que o aprendiz está ainda norteando-se pela oralidade, porém já tomando consciência do objeto lingüístico.

Dado 10 (28.3.96)

Atividade: exercício de correção de texto com segmentação indevida.

Pelos dados apresentados, é possível perceber que A.G. demonstra instabilidade em relação à escrita e, particularmente, no que se refere à segmentação. Enquanto em alguns textos apresenta poucos problemas nesse sentido (dado 08, por exemplo), em outros a questão se multiplica (como no caso do dado 09).

Com o objetivo de chamarmos a atenção para a importância da colocação dos espaços em branco - esse recurso formal e funcional -, trouxemos um texto impresso, sem nenhuma segmentação, para que A.G. avaliasse a dificuldade no processamento da sua leitura.

Tia Carmen,

Hoje eu vou à sua casa para jogar futebol com os meus primos

Faça por favor aquele bolo de chocolate que eu gosto tanto

tá bom ?

Obrigado um beijo.

Pedrinho

Solicitamos a A.G. que fizesse a leitura e comentasse a dificuldade encontrada. Em seguida, pedimos que assinalasse as fronteiras das palavras e depois copiasse o texto com os espaçamentos indicados, para analisarmos sua atividade e avaliarmos suas hipóteses.

Após a leitura do texto, A.G. marcou as fronteiras das palavras da seguinte forma:

Tia Carmen,

Hoje/eu/vou/à sua casa/para jogar/futebol/com/os meus/
primos.

Faça/por favor/aquele/bolo/de/chocolate/que/eu
gosto/tanto/tá bom?

Obrigado/um beijo.

Pedrinho

Feitas as indicações no texto recebido, A.G. passou a copiá-lo, porém nessa atividade apresentou uma outra forma de segmentação, conforme apresentamos abaixo:

tiaCarmem

oje euvou a sua casa para jogar

futebol coos neus primos.

por favor fasa apelolodexocolate

queeu gostotanto obrigado ubeigo

Observe-se que, na correção do texto lido, foram deixadas seis hipossegmentações e na sua reescrita ocorreram nove que não coincidem totalmente com aquelas feitas no texto recebido.

Antes de passarmos à análise dos fatores que influenciaram as segmentações, convém comentar que esse tipo de atividade não parece contribuir para que o aprendiz formule hipóteses a respeito de onde estabelecer fronteiras entre as palavras. Foi uma atividade em que A.G. apenas confirmou uma hipótese que já havia estabelecido, ou seja, a de que é preciso existirem espaços em branco entre as palavras, porém a questão de saber onde colocar esses espaços de acordo com a convenção não sofreu nenhuma modificação perceptível.

Para o estabelecimento das fronteiras no texto, A.G. usou como parâmetro, exclusivamente, o conhecimento da organização prosódica do oral, o que determinou a ocorrência de seis hipossegmentações: *asuacasa*, *osmeus*, *porfavor*, *tabom*, *umbeijo* e *parajogar*. Note-se que não houve nem um caso de hipersegmentação, manifestação que revela a consciência do aprendiz de que a delimitação da palavra segue um critério morfológico. Entretanto, A.G. já demonstrou em outros dados (particularmente no dado 08) a percepção desse critério. Aqui,

provavelmente, esse comportamento foi gerado pelo tipo de atividade proposta.

Dado 11 (17.05.96)

Atividade: criação de história a partir de gravuras em sequência.

Para a produção desse texto apresentamos a A.G. um conjunto de sete quadrinhos para que os ordenasse, a fim de organizar uma história. Sua ordenação teve a mesma sequência desenhada pela autora (ver anexo I), produzindo o texto abaixo:

Abuxa e o leao

Era uma ves uma bruxa Ela tava

centada ne uma bamca e seasustou e

vil o leão qudo o leão foi mostrar

as unhas apare seu uma ferpa e come

sou a chorar e abrucha tirou a ferpa

e o leao ficou amigo dela.

Transcrição:

a bruxa e o leão

Era uma vez uma bruxa Ela estava sentada em uma banca e se assustou e viu o leão quando o leão foi mostrar as unhas apareceu uma felpa e começou a chorar e a bruxa tirou a felpa e o leão ficou amigo dela.

Para produzir a história, A.G. assume o papel de narrador e relata os fatos segundo sua interpretação. O terceiro quadrinho da sequência mostra o leão esticando a pata dianteira onde se vê um espinho. A.G. interpreta-o como uma indicação de que o leão estava esticando a pata para atacar a bruxa, mas que acabou não o fazendo porque naquele momento 'apareceu' uma felpa que provocou o choro do animal e, conseqüentemente, a suspensão do ataque.

A indeterminação dos quadrinhos permite as múltiplas interpretações e A.G., interagindo com o texto, atuou sobre ele ocupando o espaço de co-autoria.

Quanto ao aspecto da convenção ortográfica, as formas *tava* (estava), *ferpa* (felpa), *bamca* (banqueta), *ne uma* (em uma) refletem a variedade dialetal usada por A.G.

Ves (vez), *buxa/brucha* (bruxa), *centada* (sentada), *asustou* (assustou), *come sou* (começou), *apareseu* (apareceu) decorrem da escolha de uma letra indevida para representar um som que a convenção determina que seja representado por outra unidade gráfica. Observe-se que o problema ocorre, justamente, com os sons [s] e [ʃ], que têm representações arbitrárias e, portanto, exigem memorização gráfica global da palavra.

A representação *vil* em vez de *viu* deve-se à possibilidade da dupla representação do som [w].

A supressão de letras em *qude* (quando) revela a instabilidade própria dos aprendizes que ainda não sistematizaram seu conhecimento sobre a escrita, visto que no dado 03 já havia representado essa mesma palavra de acordo com a convenção. Ressalte-se, também, que nesse texto A.G. não confundiu os traçados de m e n.

As hipossegmentações em *seasustou* (se assustou) e *abrucha* (a bruxa) podem ser justificadas pela tendência, apontada por Abaurre (1991), Carvalho (1991) e Silva (1994), de os aprendizes juntarem um clítico a uma palavra.

As hipersegmentações em *apare seu* e *come sou* talvez se devam à familiaridade de *seu* e *sou*, formas que foram incorporadas por A.G. Nesse caso, portanto, as hipersegmentações são decorrentes da percepção da própria escrita.

4.1.2 AVALIANDO O PROGRESSO DE A.G.

A produção escrita de A.G., se for avaliada enquanto produto de um aluno que frequenta a escola há quase três anos, provavelmente possa ser julgada como muito aquém do modelo esperado pela escola. Entretanto, se considerarmos a história de sua relação com a modalidade escrita de linguagem, encontraremos explicações para uma parcela significativa das ocorrências problemáticas dos seus textos.

Essa criança, ao entrar na pré-escola na metade do ano letivo, deparou exatamente com o que Cagliari(1991) apontou - e que hoje é do consenso dos pesquisadores da área de aquisição de escrita - como a pior maneira de se introduzir a criança no mundo da escrita, ou seja, com listas de palavras e frases descontextualizadas. Além disso, A.G. ingressou na escola no segundo semestre, o que significa que encontrou o processo de ensino já em andamento. Isso impossibilitou-o de descobrir o funcionamento da escrita.

Aliado a esse fator, no ano seguinte, na primeira série, a escola passou a cobrar a escrita de textos dentro das convenções, sendo que para A.G. ainda não tinham sido oferecidas as condições para que compreendesse a base do sistema alfabético, conseqüentemente não poderia chegar à apreensão da convenção ortográfica que regula a relação entre som e letra.

Essa circunstância o colocou numa situação que não lhe permitia ler, nem realizar as atividades de escrita propostas pela escola. Soma-se a essas condições o fato de as atividades de escrita serem meras técnicas, ao invés de situações efetivas de uso da linguagem. Por não poder experienciar a escrita, nas suas diversas possibilidades, A.G. não via nessa atividade uma

forma de interação, de interlocução. Em consequência, passou a ser maçante para ele, a ponto de 'inventar dores' para se livrar das tarefas que lhe eram propostas.

Em contrapartida, se compararmos a diferença entre os textos produzidos no início da nossa coleta de dados com os últimos (aproximadamente um ano depois) podemos perceber, à primeira vista, uma diferença significativa: nos primeiros (dados 01 e 02) A.G. omite intencionalmente partes das histórias para livrar-se da atividade da escrita, que lhe parecia uma tarefa apenas para fins escolares. Nos textos seguintes, embora não apresente volume grande de escrita, já não recorre a esse subterfúgio, provavelmente por estar entendendo a escrita como forma de interação, que supõe um virtual leitor.

Esse deslocamento de ponto de vista deve-se, possivelmente, à forma de encaminhamento das propostas de escrita que lhe apresentávamos. Havia nelas sempre a preocupação de assegurar que A.G. tivesse o *que dizer e para quem dizer*. E, para preencher a terceira condição da escrita, saber o *como dizer*, havia o diálogo, a troca entre pesquisador e aprendiz.

Uma retomada dos aspectos convencionais nos dados de A.G. podem dar um indicativo do modo como ele vem interagindo com a língua escrita.

Em relação à disposição gráfica e separação silábica, A.G. já demonstrava um certo conhecimento da convenção, pois utilizava a folha adequadamente; entretanto na passagem de uma linha para outra, ainda apresenta instabilidade, pois ora se vale do recurso da separação silábica, ora ignora-o, sobrepondo letras no final da linha. Portanto, é um conhecimento que está ainda sendo sistematizado.

Quanto ao emprego das iniciais maiúsculas, A.G. construiu hipóteses que se aproximam da convenção, pois ele quando as utiliza, na grande maioria das vezes, o faz adequadamente, como foi caso do seu emprego nos inícios de textos, em nomes próprios, em inícios de frase. O uso de maiúsculas para iniciar sentenças normalmente ocorre quando A.G. inicia o texto. Sentenças que estão no interior do texto ora são iniciadas com maiúsculas, ora não são, o que significa que é um conhecimento em elaboração.

Os únicos usos de maiúsculas de modo impróprio ocorreram nas palavras *eu* e *escola*. A primeira pode ser explicada pela tendência de os aprendizes começarem a usar iniciais maiúsculas em pronomes quando descobrem que nomes próprios seguem essa convenção (Cf. Cagliari, 1991). Dessa forma, para a consolidação do conhecimento da convenção, no emprego de maiúsculas, precisará do contato com a leitura e a escrita, pois o emprego desse recurso está diretamente relacionado às funções da escrita.

No que se refere à convenção ortográfica das palavras, os equívocos de A.G. podem ser enquadrados, na sua grande maioria, nas seguintes categorias: ausência de diacríticos ou desconhecimento da convenção nos casos de representação de sons que têm concorrência de mais de uma letra para representá-los no mesmo contexto, como é o caso de [s], [z], [š], [ʃ] e de [w] em final de sílaba. Para esses casos, não há um princípio fônico que possa orientar o aprendiz na escolha das letras concorrentes. Só a memorização ou consulta ao dicionário podem assegurar a grafia convencional da palavra.

A frequente troca de m por n e vice-versa, comum nos primeiros dados, diminuiu depois que A.G. foi alertado sobre esse equívoco, ficando, nesse caso, evidenciado o papel do 'outro' na constituição do conhecimento lingüístico. A.G. passou a ficar atento a essa questão, inclusive deixando marcas

de refacção para desfazer a troca, o que pode ser interpretado com indício de que A.G. está atento para o trabalho da escrita.

Há ainda no seu texto um número considerável de casos em que o erro é caracterizado por transcrições fonéticas da própria fala. O contato com a modalidade escrita de linguagem e a mediação do professor para ensinar sistematicamente as regras para os casos das correspondências regulares entre som e letra permitem que, gradualmente, A.G. se conscientize de que a escrita não representa fielmente os sons da fala.

Quanto à pontuação, A.G. demonstra ter notado a presença desses sinais na escrita, pois nos seus dados aparecem o ponto-final, os dois-pontos, o ponto-de-exclamação e as reticências.

No dado 01, A.G. emprega o ponto-final no interior do texto, mas não o coloca no final dele, talvez, por saber que a história não estava acabada. Já no dado 02, o ponto-final é empregado só na última sentença, como que para indicar que a história acabava ali. Ainda nesse dado há o emprego dos dois-pontos e das reticências. Os dois-pontos, embora usados impropriamente do ponto de vista convencional, foram empregados numa situação em que aparece o verbo pedir (um verbo de dizer), que é usado para abrir turnos da fala no diálogo. Por mais que A.G. não consiga empregar o discurso direto, mostra, com essa tentativa, estar construindo um conhecimento sobre esse tipo de recurso da narrativa.

No dado 07, o emprego da pontuação foi realizado em parte dentro da forma prevista, o que confirma que A.G. percebe a necessidade da utilização dessas marcas convencionais para assegurar a compreensão pelo leitor, mas ainda está em fase de elaboração de hipóteses sobre essa convenção. É interessante

notar o emprego (embora inadequado) que fez do ponto-de-exclamação, sugerindo que ele já associou esse recurso à representação das situações de espanto.

No aspecto da pontuação, porém, não houve um progresso significativo no decorrer do tempo. O que se afigura é a instabilidade, característica da fase inicial de aquisição da escrita, sugerindo-nos que A.G. não encontrou ainda, um sentido para o emprego dos sinais de pontuação.

Talvez pelo fato de a questão da segmentação ser uma das características mais marcantes da escrita, os textos de A.G. 'assustam' aqueles profissionais que desconhecem a existência de hipóteses lingüisticamente embasadas que norteiam o aprendiz na colocação dos espaços em branco na escrita. A análise dos dados mostrou que A.G. se utiliza dos mesmos critérios apontados por Abaurre(1991), Silva(1991) e Carvalho(1994) nos seus estudos sobre fatores que interferem no estabelecimento dos espaços em branco na escrita pelos aprendizes.

Entretanto, é importante salientar um fator que pudemos perceber por termos estado junto a A.G. nos momentos das produções textuais que constituem o *corpus* que analisamos. Tanto no texto em que estava empolgado com a produção, (dado 07) como no texto em que se mostrou mais relutante para escrever (dado 06) houve uma proporção maior do que nos demais de ocorrências de hipossegmentações. A hipótese que pode ser levantada a respeito do dado 07 é que nele realmente A.G. possa ter deixado fluir seu discurso interior e em conseqüência o estado emocional tenha exercido influência na forma de marcar a representação lingüística. Do mesmo modo, no dado 06 a indisposição para a escrita também, possivelmente, interferiu na forma de representação.

Em relação à elaboração de textos, nas produções de A.G.

as narrativas (ou fragmentos de narrativas) são coerentes, os fatos se desenrolam no tempo dentro de uma seqüência lógica. No que diz respeito à coesão, faz-se necessário frizar que A.G. utiliza recursos lingüísticos para 'amarrar' as partes do texto, embora o faça basicamente com mecanismos coesivos próprios da oralidade. No entanto, utiliza com propriedade, também, pronomes com valor anafórico, conjunções para estabelecer relações aditivas e causais e elipses de sujeito para evitar repetições.

Concluindo, gostaríamos de ressaltar que se, por um lado, A.G. não demonstrou um crescimento qualitativo relevante nos aspectos formais e convencionais da escrita, por outro lado seus textos demonstram alto nível de compreensão das histórias lidas ou ouvidas, clareza na exposição de idéias, coerência - elementos indicadores de uma intensa atividade mental na elaboração da escrita. Além disso, em relação aos aspectos convencionais da modalidade escrita de linguagem, as hipóteses levantadas por A.G. são semelhantes às demonstradas pelos aprendizes nos estudos realizados pelos autores de que nos valem para análise dos dados.

Convém, portanto, retomar a postulação de Abaurre (1994) de que nem todas as crianças seguem rotas semelhantes no processo de aquisição de linguagem escrita, devido à singularidade dos sujeitos.

CONCLUSÃO

Nesta parte final do trabalho teceremos algumas considerações sobre os fatores determinantes dos 'erros', entendidos por nós como hipóteses lingüísticas, nos escritos de aprendizes. Tais 'erros' são avaliados, muitas vezes, como sintoma de incapacidade para a aquisição da modalidade escrita de linguagem. Parece-nos que essa interpretação decorre de uma concepção de linguagem e de desenvolvimento que não levam em conta o processo de interação e de elaboração por parte dos aprendizes.

A partir de uma perspectiva lingüística que entende a relação entre sujeito e linguagem como uma relação que se constitui e se modifica continuamente decorre a compreensão de que cada sujeito, por sua história singular de interação com a linguagem e com seus interlocutores, manifesta modos particulares de refletir e atuar sobre a linguagem.

Portanto, no percurso que a criança faz para chegar à escrita convencional, na produção de textos, ela pode e deve elaborar e reelaborar hipóteses, nos diferentes níveis lingüísticos. Essas hipóteses, submetidas a uma análise do ponto de vista lingüístico, fornecem pistas para o entendimento das relações que cada aprendiz, em particular, estabelece com a língua escrita.

Sendo assim, com base na análise dos dados, considerados ao longo do tempo, pudemos observar que as três crianças vêm adquirindo a linguagem escrita de modo ímpar, pelas diferentes formas como cada qual constitui e modifica, incessantemente, sua relação com a linguagem.

Nas fontes teóricas, apresentadas no segundo capítulo, encontramos explicações para grande parcela das hipóteses

elaboradas pelos aprendizes, o que significa que muitas das ocorrências de 'erros' puderam ser justificadas por fatores de ordem lingüística. Por outro lado, esses mesmos 'erros' foram nos mostrando como cada uma das crianças - A.L., A.A. e A.G. - vinha compreendendo a escrita e com essa informação tentávamos suscitar reflexões para permitir a reelaboração das hipóteses que não coincidiam com o ponto de vista da convenção do sistema. A partir dessa observação, podemos enunciar a convicção de que o 'outro' desempenha papel fundamental no processo de aquisição da escrita.

Quanto a A.L., o progresso evidenciado, no período aproximado de dez meses, foi considerável, visto que já estava há um ano e meio na escola e apenas copiava mecanicamente, sem a compreensão do engendramento das letras. A partir do momento em que, em interação com o adulto letrado, descobriu que a linguagem falada pode ser representada fonograficamente, suas hipóteses foram continuamente se modificando e as convenções do sistema foram sendo interiorizadas. De uma escrita em que apenas fazia justaposição aleatória de letras (dados 01, 02 e 03), chegou bastante próximo ao modelo convencional do sistema (dados 08, 09 e 11).

Ao final do nosso acompanhamento desse primeiro caso, constatamos que, em relação à segmentação, o texto de A.L. ainda apresenta alguns problemas por ele não ter se desvincilhado totalmente da interferência dos fatores prosódicos. Porém é possível afirmar que houve progresso, pois pela diminuição das ocorrências de hipossegmentação A.L. demonstra ter percebido a assimetria entre palavra fonológica e palavra morfológica. Além disso, o aumento no número de hipersegmentações ratifica essa hipótese, visto que esse tipo de 'erro' é decorrente de alguns parâmetros oferecidos

pelo próprio sistema de escrita. As oscilações entre um uso adequado e um uso inadequado são indícios de que A.L. está elaborando conhecimento.

No que se refere à convenção ortográfica, A.L. também foi fazendo um percurso no qual a concepção escrita da foi tomando o lugar da concepção fonológica da palavra. Os 'erros' cometidos por ele no final do nosso acompanhamento estão, na sua grande maioria, relacionados às arbitrariedades do sistema de escrita, que exigem memorização da forma gráfica da palavra. Não era de se esperar que ele já tivesse o domínio de todas as estratégias cognitivas que permitem operar com as representações arbitrárias. A expectativa seria de que, nesse período breve que interagiu com a escrita, A.L. chegasse à sistematização dos aspectos básicos do sistema ortográfico, ou seja, relativizasse a hipótese inicial de que cada som é representado por uma letra e isso ele já fez. A par disso, seria fundamental a apreensão da função social da linguagem escrita, o que se efetivou, visto que na sua produção A.L. leva em conta o virtual leitor.

Em relação a A.A., o processo para o entendimento da escrita como sendo alfabética durou, aproximadamente, três meses. Da compreensão de que uma letra representa uma sílaba (dado 01), A.A., nesse curto período, passou a uma escrita que pode ser caracterizada como legível (dado 05). Esse salto qualitativo supomos ter sido decorrente do atendimento individualizado voltado às suas necessidades de progressão. Desse modo, fica ratificado que a interação exerce papel fundamental na constituição da escrita.

Por ter se tornado um leitor ávido, A.A. caminhou rapidamente da concepção de palavra fonológica para a de palavra morfológica. No final do acompanhamento, notamos que

A.A. se utiliza muito mais de informações próprias do sistema de escrita do que das informações de língua oral, o que significa um progresso considerável no domínio daquela modalidade de linguagem.

Em relação à segmentação, seu texto eventualmente apresenta problemas, caso de hipercorreções por analogia, decorrentes da heterogeneidade de critérios que coexistem no sistema de escrita.

No que se refere à convenção ortográfica, A.A. conscientizou-se da assimetria entre os sistemas fonológico e ortográfico e seus textos manifestam as instabilidades nas hipóteses para a representação de um mesmo som, o que deve ser entendido como sinal de que está apreendendo a convenção.

No que diz respeito a A.G., seu progresso não é perceptível à primeira vista, porém uma análise mais minuciosa mostrou-nos que ele não está alheio ao trabalho com a escrita. Em relação à convenção ortográfica, constatamos na sua escrita a instabilidade na representação daqueles fonemas cuja relação com os grafemas é arbitrária, portanto é um 'erro' previsível. Os diversos critérios usados simultaneamente por A.G. para segmentar a escrita sofrem reelaborações contínuas e em certa medida demonstram sua reflexão sobre os procedimentos que convencionam a segmentação. Porém é importante salientar que, para as várias ocorrências de 'erros' de segmentação, também, como nos outros casos, encontramos explicações nas pistas oferecidas por uma análise linguisticamente embasada.

Considerando que a apropriação da modalidade escrita de linguagem não tem um tempo ideal estabelecido, por tratar-se de elaboração individual, cujos mecanismos variam de sujeito para sujeito, não podemos comparar A.G. a padrões preestabelecidos.

É preciso levar em conta as condições em que essa

criança iniciou sua relação formal com a escrita para encontrarmos explicações que justifiquem sua necessidade de um tempo relativamente longo para constituir interesse por esse objeto.

Feitas essas considerações sobre o aspecto formal e convencional da escrita, queremos tecer um comentário final sobre os aspectos de elaboração textual referentes aos três casos. Observamos que tanto A.A., como A.L. e A.G. elaboraram uma representação de texto. Suas narrativas, apesar de, na maioria da vezes, apresentarem transposição da modalidade coloquial oral diretamente para a escrita, constituem-se em eventos encadeados, sem omissões ou truncamentos, são claras e coerentes quanto à apresentação de idéias.

Esse fato nos permite concluir que essas crianças, recebendo atenção individualizada, conforme suas peculiaridades, apresentam condições de progresso no processo de aquisição de leitura e escrita.

Só por intermédio de uma avaliação processual, isto é, da comparação dos diferentes momentos de aquisição da escrita de cada criança em particular é que pudemos chegar à compreensão de que A.L., A.A. e A.G. vieram, cada qual de acordo com o seu próprio ritmo, apresentando uma progressão gradativa no domínio da língua escrita.

Supomos que se essas três crianças (como as demais atendidos individualmente pelos bolsistas do projeto) não tivessem tido acompanhamento individual para atender suas necessidades pontuais, mesmo que esporádico, o progresso teria sido mais limitado, pois foi na interação com o 'outro' letrado que elas, mergulhando na escrita, evidenciaram hipóteses linguisticamente explicáveis e progrediram.

Esperamos que através desse estudo possamos ter contribuído para com o trabalho de todos aqueles profissionais-

psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, professores - que lidam com casos considerados 'problemas' de aquisição de linguagem escrita, em dois aspectos: primeiro, no sentido de apontar que a interpretação dos 'erros' pelo viés lingüístico fornece pistas que dão indício da relação que cada aprendiz vem estabelecendo com a modalidade escrita de linguagem e, em segundo lugar, no sentido de evidenciar que a intervenção do 'outro' permite um progresso mais rápido do aprendiz.

ANEXO I

A. DADOS DE A.L.

1

ANDRE SANTOS	03/08/95
ANDRÉ LUIS SANTOS	
ANDRÉ LUIS DOS SANTOS	
Lilac (Jita)	
CEP (gabriel)	

2

LOBO	30/8/95
amfBMOLO d d POMA	

3

André	26/9/95
x	
oget pios vraise	
elica litroate	

4

ANDRÉ - 25/11/95

pilamaliê plado - todumuri belê

5

pinopelado

23/11/95

ptinopelado - ptopelo-

ptinopelado ptino - pelado

ptopelo

6

curtula 7 de dezembro de
1995

guia

~~peça de~~

supra de denatou um
um auto

o meu telefone 252 00 00

guia felicitare

ANPRÉ

curtula 7 de dezembro de 1995

guia

supra denatou um

auto

o meu telefone 252 00 01

guia felicitare paravose

ANPRÉ
LUIZI

7

ANDRÉ 16/3/96

~~o~~ oino

nanos

ma monarasinas elesalegu o po ge

eligato melhores

a muzica quemazigzito eo rodareadant-
ea

odinoalegu

odino ealegu

o dino e ealegu

8

acssab

14/03/96

assadaburass trasacolata pauldenu
Bicoito suco Bala sorrete pillulito

esalega

esalegau casa

9

28/03/96

era um ~~o~~ vez um lobo

voca ~~o~~ sa jacore ~~o~~ os do si ~~o~~ se

encontraram e daí o o sa gego u

e tava furiosa daí fugiram

10

11/04/96

eu ~~o~~ um ovo de pascoa 10

um ~~o~~ um ovo de pascoa

11

a fada e o leão

a fada es tova sentada numa pedra

e apareceu um leão e ele viu o leão

e ela zangustou e ela viu um es pinho

na pata do leão e ela foi tirar o es -

pinho da pata do leão.

o leão q's tou dela.

17/05/96

B. DADOS DE A.A.

1

ARIEL

29/04/95

AGA

Angela (Bianca)


HIO-DAO-EU-OTUO

quatro livros de não sei qual minuto

2

ARIEL

501



IIACA-ABC-OIA OICOA

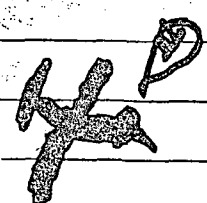
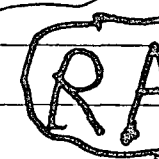
5/5/1995

3

AUXAATA AN ACEAU

I JOGO de PE X

CADE

4

Ariel

24-07-95

Qual o licho que tomou sol atrás das grades?

Ferro

Ferro

Qual o cara que ganhou corsa?

Rex

Rex

Qual o ~~luz~~ bresouro guarda-noturno?~~Vagalume~~

Vagalume

Vagalume

Qual o algodão que chove?

Nuvem

Nuvem

O que a água da banheira disse para o gordo?

VOC - É - GORDO

Voci

i

Gordo

5

nome: ARIEL

data: 14-08-95

UM DIA UM MENINO (O) (MENINO) (O) (MENINO)
 O MENINO DE JAPEU VERDE TAVA BRICANDO
 BRICANDO COM O AMIGO E A PARECEU O
 LOBO E COMEU O MENINO E FOI CASA DO
 E MATOU O LOBO E ABRIU A BARRIGA DO LOBO
 E TIROU O MENINO E O MENINO DISSE
 PRO CASADOR MUITO OBRIGADO E SAIU POR AI
 DIZENDO OBA OBA OBA

9

De casa na lama

Eu fui na casa do Adriano e fomos no parque tigi eis estava desendo umã rampa e eu via uma lama e não pensei que eu ia cair na lama e desci a rampa e fui de casa na lama e o Adriano riu de mim e eu não achei a menor graça e fui pra casa assim mesmo.

Curul ano 1996

09/04/96

10

O leão e o espinho

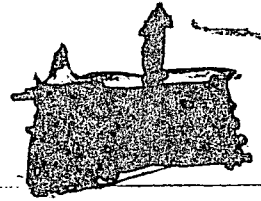
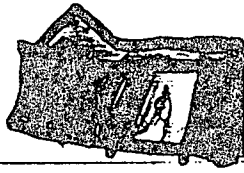
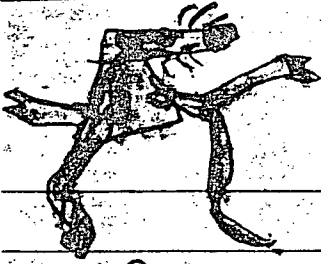
Era uma vez uma fada e daí veio um leão com um espinho e a fada pensou que o leão se mordeu ela mas ela viu que tinha um espinho na pata e tirou e o leão ficou alegre com isso e a fada e boas pro leão e a história acaba assim.

Curul

17/05/96

C. DADOS DE A.G.

1



Era uma vez tres porquinhos ir maos.
 e um dia resolveram construir uma
 casa e o primeiro construiu
 uma casa de palha e o outro
 construiu de madeira e o terceiro
 construiu de tijolo. e como os porcos se
 a raposa veio a a casa e de-
 correu para a casa e a casa e a
 casa e a casa e a casa e a casa

Alex

28/9/95

2

Quarta, 11 de a Maio de 1995

~~Quarta~~

a roupa mais doce

O rei queria uma roupa mais
 e queria mais doce
 e queria mais doce
 e queria mais doce

E o rei res tem a inanição ...
 e des filar pelo do

3

Fale 28.

O bicho encalorou o seu lado
 e ficou para outro e não veio lá para
 comer e viu o bicho pulou
 e ficou pegado e deu um abraço e a coisa era
 muito boa e o calor e engo lim de

4

As Bruxas

Gravando uma bruxa
 e a echomora rita. e a filha malvada
 e a mãe da - da não o pai e ficou com

5

O beija-flor tem a amor um cenoura outro no ar.
 E ele é por mara (nh) e um nicho.
 E o ninho e insira de uma bracatinga

6

Retrospectiva da Semana

sabado: Eu fui num aniversário
do mel vizinha, dei 8^o anos.
em festa do vido geral

domingo: Laimasater e festa porq:
era diado pois. via meusos nos 1000
os-

segunda-feira: festa e festa
no

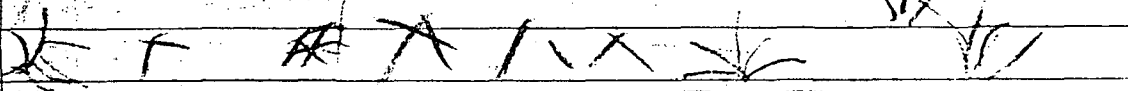
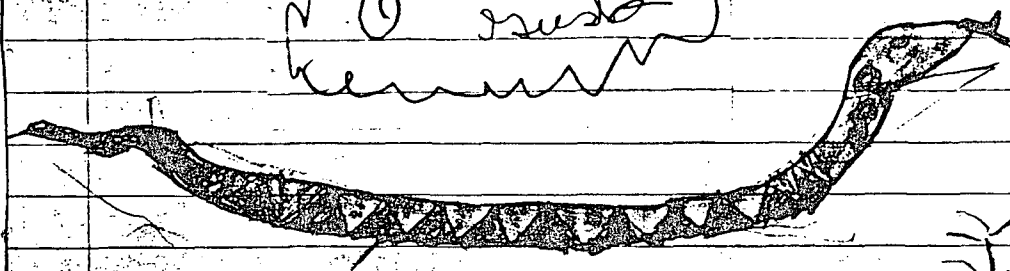
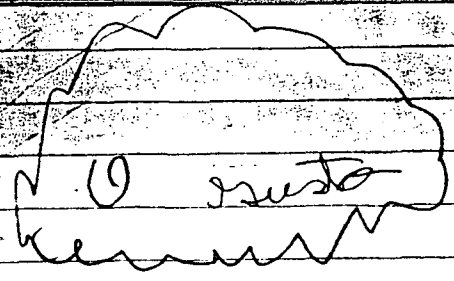
coarta-feira: cartalmoncho festa
de falta! e o laotorde!

quarta-feira: nos tiavola porque
a professora morreu. Eu fiquei radi-
ando.

sesta-feira: Eltiavola de por-
ta Eu e a idil e a gorda. os os.

17/10/95

7

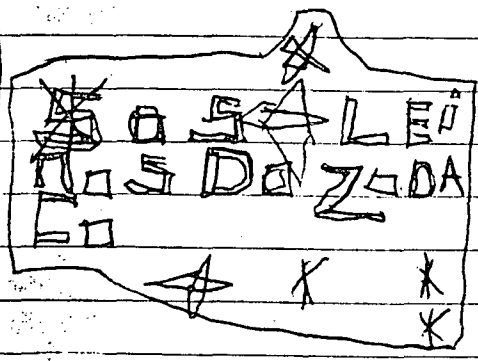


terroglira eu e meu amigo fomos andar de bisi elita.

Quando ainda agente estava perto de casa vai sobra copacica edeu um bote nemim.

Lha meu amigo comeseu batendo calisicleta Eu vaitipacora e chonainelpai e elenatucalt colouicacolonuida porosela e osuteia fatimi e Amndria!

8



O S cara lemos. São: ~~piguras~~

piga sub, Simb, S H I Rhu, S H u M, i K K! digitaria, leas e outras

Eu gosto de toda o cavaliros mas eu
 Eu mas gosto e o flos papela arade
 ela e perfeita

9

os mammos

os mammos osamos eram
do gênero amurica deles
que eu mais gosto e todo o resto

eles moravam no osama e
triste por osamos norte deles

alex

6/3/96

Reescrita

os mammos osamos

eram legais porque eram legais

o amurica amurica deles que eu mais gosto

e todo o resto

eles moravam e todo o resto ficou triste

alex

14/3/96

Leia o bilhete que Pedrinho escreveu para sua tia:

10

Tia Carmen,

Hoje eu vou a sua casa para jogar futebol com
meus primos.
Faça por favor aquele bolo de chocolate que eu
gosto tanto de bom.
Obrigado um beijo.

Pedrinho

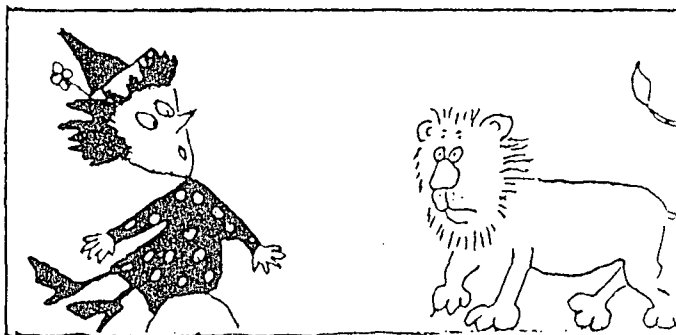
tia Carmen

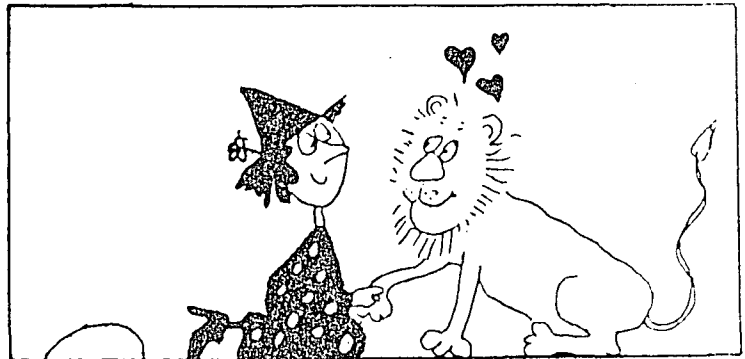
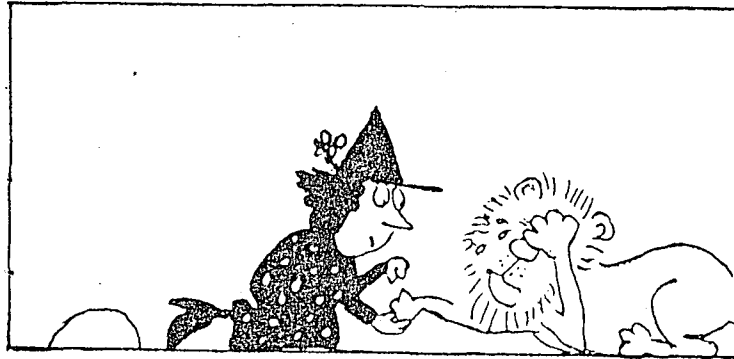
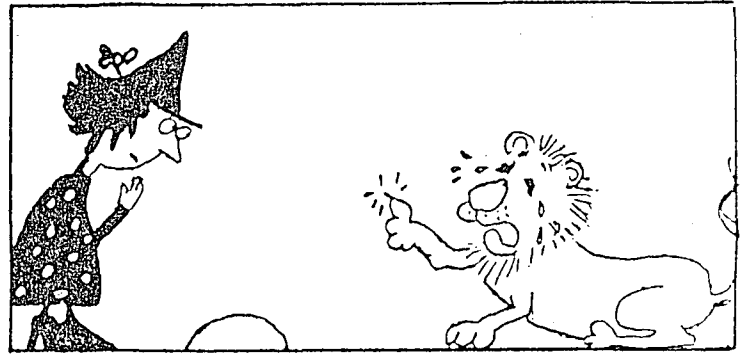
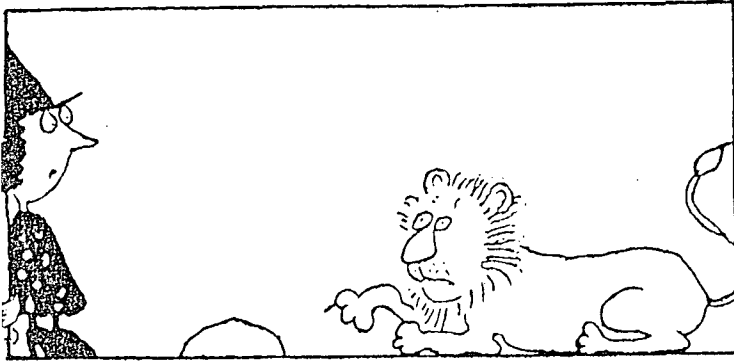
oje eu vou a sua casa para jogar
futebol coos meus primos.

Por favor faça aquele bolo de chocolate
que eu gosto tanto obrigado um beijo

28/03/96

11





abruca e o leão.

Era uma vez uma bruxa. Ela estava sentada no topo de uma lanca e despertou o vilão leão. Quando o leão fez ruído o inseto apareceu e deu uma mordida e come. Depois a bruxa tirou a mordida e o leão ficou amigo dela.

alex

17/05/96

ANEXO II

WISC III INFORMATION

(ADAPTAÇÃO EXPERIMENTAL - M.J.MADER)

(6-7)

1) Aponte para seu nariz e pergunte: Como se chama isto?

R.: Nariz

2) Quantas orelhas você tem?

R.: 2

3) Quantas pernas tem um cachorro?

R.: 4

4) Qual dia vem depois da quinta-feira?

R.: sexta-feira

(3-10)

5) O quê você precisa fazer para a água ferver?

R.: Esquentar...Colocar no fogão...Colocar fogo embaixo...
Cozinhar... Ligar o fogão.

6) Diga dois tipos de moeda (analisar as respostas)

R.: Cruzeiro...Dólar...Peso...Austral...Moeda de 10 moeda de 5

7) Qual o mês que vem depois do mês de março?

R.: Abril

(11-13)

8) Quantos dias tem uma semana?

R.: 7

9) Quais são as 4 estações do ano?

R.: Primavera, Verão, Outono e Inverno

10) Quantas coisas tem uma dúzia?

R.: 12

(14-16)

11) Quantas horas tem o dia?

R.: 24 horas

12) O quê faz o estômago?

R.: Digere a comida...prepara a comida para digestão...
transforma a comida em líquido...processa a comida.

13) Quem foi Cristovão Colombo?

R.: Um explorador...descobriu a América...enviado pelo Rei
Ferdinando e pela Rainha Isabel da Espanha para esta-
belecer uma rota de especiarias.

14) Diga o nome de 3 oceanos?

R.: Atlântico, Pacífico, Índico, Artico, Antártico.

15) Qual o mês que tem um dia a mais a cada 4 anos?

R.: Fevereiro

16) Em qual direção o sol se põe?

R.: Oeste

17) Como o oxigênio volta para o ar?

R.: Através das plantas, folhas, fotossíntese, árvores, flores.

18) Em qual continente fica o Canadá?

R.: América do Norte

19) Do que se compõe a água?

R.: Hidrogênio e oxigênio (H2O - O que significa H2O?)

20) Quem inventou a lâmpada elétrica?

R.: Thomas Edison

21) Qual país tem a maior população do mundo?

R.: China

22) Quem foi José de Alencar?

R.: Escritor...escreveu o Gurani...

23) O quê são hieróglifos?

R.: Forma antiga de escrita...escrita com desenhos ou figuras...
letras utilizadas pelos egípcios (considerar qualquer outro
grupo de povos antigos)

24) Qual o principal material para fazer vidro?

R.: Areia...dióxido de silicone...quartzo

25) Qual a capital da Grécia?

R.: Atenas

26) O quê causa a ferrugem no ferro?

R.: Oxigênio...oxidação...uma reação química...umidade do ar

27) O quê é um barômetro?

R.: Mede a pressão atmosférica...mede pressão do ar...prevê
as mudanças do tempo...diz quando vai chover.

28) Quem foi Charles Darwin?

R.: Desenvolveu a teoria da evolução das espécies...escreveu A
Origem das Espécies...(respostas que associem Darwin com
evolução)

29) Qual a distância entre Rio de Janeiro e São Paulo?

R.: 450 Km

30) De onde vem a resina?

R.: Extraída das árvores...das árvores

WISC III SIMILARITIES

(ADAPTAÇÃO EXPERIMENTAL M.J.MADER)

PERGUNTA: O que tem em comum (...) e (...)?

EXEMPLO: VERMELHO - AZUL

1) LEITE - ÁGUA

- 1- líquidos - acabam com a sede - coisas para beber - nutritivos -
- 0- comida - molhados - tem na jarra

2) VELA - LÂMPADA

- 1- ascendem - iluminam tem luz - esquentam - fazem sombras
- 0- deixam você ver- tem chama - elétricos - liga e desliga

3) CAMISA - SAPATO

- 1- vestuário - roupas - esquentam - cobrem o corpo - de vestir
- 0- amarram - abotoam - custam caro - camisa coloca no braço e sapato no pé.

4) PIANO - VIOLÃO

- 1- Instrumentos musicais - instrumentos - de tocar - fazem música
- 0- fazem barulho - fazem som - cantar junto - tem na banda - feitos de madeira.

5) RODA - BOLA

- 1- redondas - círculos - mesma forma - rolam - rodam
- 0- movem - mexem - balançam - brinquedos - para brincar - tem ar - tem borracha.

OBS.: Se a criança der uma resposta nível 1 nos itens 6 e 7 deve-se dar a resposta nível 2 para ajudá-la.

6) MAÇA - BANANA

2 frutas

- 1- comida - doce - de comer - de fazer bolo - tem casca semente - crescem em árvores.
- 0- bom para você - redondo - comprido - tem suco

7) GATO - RATO

- 2- animais - mamíferos - seres vertebrados - mamíferos
- 1- tem quatro pernas, pelo, rabo - andam
- 0- comem a mesma comida - não gostam um do outro - são de casa

8) COTOVELO - JOELHO

- 2- juntas - articulações - são como dobradiças - estão no meio dos membros - dobram - juntam as partes dos membros.
- 1- partes do corpo - ossos que juntam outros ossos - osso que ajudam para se mexer, andar
- 0- mexem - quebram - conectam - são redondas - músculos.

9) TELEFONE - RÁDIO

- 2- tipos de comunicação
- 1- você pode ouvir - pode falar - tem botões - tomada, fios, antena, fonte de informação.
- 0- tem números - fazem barulho, som - máquinas - aparelhos - liga e desliga

10) RAIVA - ALEGRIA

- 2- sentimentos - emoções - reações emocionais - humor - estado mental.
- 1- estão dentro - reações - esta no rosto - respostas - atitudes
- 0- caretas - opostos - sinais - ações - parte de você

11) FAMÍLIA - TRIBO

- 2- Grupos de pessoas que tem sua cultura própria - grupos sociais - organizações culturais - pessoas que vivem juntas - pessoas que tem os mesmos ancestrais, tem o mesmo sangue - mesmos parentes
- 1- grupos de pessoas - gerações - tem seus costumes - pessoas com compromisso.
- 0- ancestrais - pessoas - grupos - famílias - grupos étnicos - pessoas da casa.

12) PINTURA - ESCULTURA

- 2- tipos, trabalhos, formas de arte - feitas por artistas - expressão artística - trabalho criativo.
- 1- símbolos - artistas - criativo - representa alguma coisa - estão no museu - pessoas fazem.
- 0- imagens - sentimentos - desenhos - formas - figuras - cores - estátua.

13) GELO - VAPOR

- 2- formas, estados da água - alterações da água
- 1- água - produtos da água - ciclo - podem ser líquidos
- 0- fazem fumaça - gases - líquidos - condensação - evaporação - molhados - quente e frio - gelado e derretido.

14) MONTANHA - LAGO

- 2- formas topográficas, geográficas, ou naturais ou do ambiente - parte da natureza, da superfície da terra - formações de terra - características da terra.
- 1- natureza - recursos naturais - lugar de recreação.
- 0- lugar de brincar - nadar - escalar - olhar - são grandes e bonitas.

15) TEMPERATURA - COMPRIMENTO

- 2- tipos, unidades de medidas, medidas em números
- 1- medem alguma coisa - quantidade - escalas
- 0- referenciais a febre e doença - graus - dão números - os dois crescem.

16) PRIMEIRO - ÚLTIMO

- 2- posições extremas - posições na série - lugares extremos - pontos opostos - um em cada ponta da linha - sequência cronológica.
- 1- pontas lugares em uma competição - tipo de posição, sequência - fila.
- 0- lugares - começo e fim - frente e trás - ordem numérica - números.

17) BORRACHA - PAPEL

- 2- materiais manufacturados a partir de recursos naturais, ou das árvores - produtos das árvores.
- 1- materiais usado para fazer algo.
- 0- tem vários usos - coisas que dobram - que queimam- reaproveitáveis.

18) 9 - 25

- 2- São quadrados perfeitos - tem raiz quadrada de números ímpares números a 2ª potência.
- 1- ímpares - não divisíveis por 2 - tem raiz quadrada.
- 0- números (qualquer cálculo)

19) SAL - ÁGUA

- 2- componentes químicos - necessários a vida - elementos básicos para o corpo.
- 1- substâncias naturais - feitos de minerais - ingredientes de cozinha tem no oceano ou no mar - comestíveis.
- 0- sal dissolve na água - minerais - substâncias - comer e beber.

WISC III ARITHMETIC

(ADAPTAÇÃO EXPERIMENTAL - M.J.MADER)

(6)

Cartão 1

- 1) Conte os passarinhos com seu dedo.

Cartão 2-4

- 2) Conte estas árvores com seu dedo.
- 3) Pegue este cartão e cubra todas as árvores menos 4. Deixe 4 árvores aparecendo.
- 4) Pegue este cartão e cubra todas as árvores menos 9. Deixe 9 árvores aparecendo.

Cartão 5

- 5) Quantos sorvetes vão sobrar se cada criança comer um sorvete?

(7-8)

- 6) Se eu cortar uma maçã ao meio, com quantos pedaços eu vou ficar?
- 7) Beatriz tinha 5 livros mais perdeu 1. Quantos livros ela tem agora?
- 8) Quantos são 2 lápis mais 3 lápis?
- 9) João tem 4 cruzeiros e sua mãe deu mais 2 cruzeiros. Quantos cruzeiros ele tem agora?
- 10) José tinha 5 biscoitos. Ele deu 1 para Pedro e 1 para Alice. Quantos ele ainda tem?
- 11) Se você tem 3 canetas em cada mão, quantas canetas você tem no total?

(9-12)

- 12) Se você tiver 10 balas e comer 3, quantas balas vão sobrar?
- 13) Paulo tem 8 lápis e comprou mais 6. Quantos lápis ele tem agora?

(13-16)

- 14) Uma menina tinha 12 jornais e vendeu 5. Quantos jornais ela ainda tem?
- 15) Cada camiseta custa 8 cruzeiros. Quanto vão custar 3 camisetas?
- 16) Uma mercearia tinha 25 pacotes de leite, vendeu 14. Quantos pacotes de leite ainda tem?
- 17) Felipe ganhou 36 cruzeiros. Seu salário é de 4 cruzeiros por hora de trabalho. Quantas horas ele trabalhou?
- 18) Se você comprar 2 dúzias de lápis por 45 cruzeiros a dúzia, quanto você vai ter de troco se pagar com uma nota de 100 cruzeiros?

*Leia o problema em voz alta resolva-o e depois dê a resposta.

- 19) Se 3 caixas de doces custam 5 cruzeiros, qual será o preço de 24 caixas de doces?
- 20) Maria tem duas vezes mais dinheiro que Carolina. Maria tem 17 cruzeiros. Quantos cruzeiros tem Carolina?
- 21) O pai de Silvia fez uma viagem de carro. Ele dirigiu durante 3 horas, parou 1 hora para almoçar e depois dirigiu por mais 2 horas. Ele dirigiu 225 quilômetros. Qual a sua velocidade média enquanto estava dirigindo?

- 22) David tem 9 canetas azuis, 6 canetas vermelhas e 5 canetas pretas na sua mesa. Se ele pegar uma caneta sem olhar, quais serão as suas chances de pegar uma caneta vermelha?
- 23) Beth comprou uma bicicleta de segunda mão por 28 cruzeiros. Ela pagou $\frac{2}{3}$ (dois terços) do preço de uma nova. Quanto custaria a bicicleta nova?
- 24) Seis pessoas podem lavar 40 carros em 4 dias. Quantas pessoas serão necessárias para lavar os 40 carros em emio dia?

- 1- RELÓGIO
- 2- CHAPÉU
- 3- GUARDA-CHUVA
- 4- BICICLETA
- 5- VACA
- 6- ALFABETO
- 7- BURRO
- 8- LADRÃO
- 9- ABANDONAR
- 10- CORAJOSO
- 11- ILHA
- 12- ANTIGO
- 13- ABSURDO
- 14- ABSORVER
- 15- FÁBULA
- 16- EXATO
- 17- MIGRAR
- 18- IMITAR
- 19- TRANSPARENTE
- 20- ARDUO
- 21- OSTENTAR
- 22- UNANIME
- 23- ISOLADO
- 24- RIVALIDADE
- 25- EMENDA
- 26- COMPELIR
- 27- AFLIÇÃO
- 28- IMINENTE
- 29- ABERRAÇÃO
- 30- ENTENDEDEZ

PONTUAÇÃO:

2 pontos:- sinônimo - uso mais importante - características principais do objeto.

- classificação geral do objeto - uso figurativo correto da palavra
- mais de uma descrição menor - verbos - exemplo da ação ou de uma relação causal.

1 ponto:- sinônimo vago - uso menor, não elaborado

- atributo correto mas não principal
- exemplo que incorpora a palavra mas pouco elaborado
- interpretação concreta da palavra
- definição correta da palavra usando o mesmo radical

0 pontos:

- respostas incorretas - expressão comum que contém a palavra mostrando não compreender o real sentido da palavra - resposta muito vaga.

WISC III - COMPREHENSION

(ADAPTAÇÃO EXPERIMENTAL - M.J.MADER)

- 1- O quê você faria se cortasse seu dedo?
- 2- O quê você faria se visse fumaça saindo da janela da casa de seu vizinho?
- 3- Por quê os carros tem cintos de segurança?
- 4- O quê você deve fazer se achar a carteira de uma pessoa perdida em uma loja?
- 5- O quê você faria se perdesse a bola de seu amigo?
- 6- Quais as razões para apagarmos as luzes da casa enquanto não estão sendo usadas?
- 7- Quais as razões porque os jogos devem ter regras?
- 8- O quê você faria se um menino(a) muito menor brigasse com você?
- 9- Por quê os nomes na lista telefônica estão em ordem alfabética?
- 10- Por quê é importante o governo fiscalizar e inspecionar a carne antes de ser vendida para o público?
- 11- Quais as razões para os carros terem placas?
- 12- Por quê é melhor tomar conhecimento das notícias através dos jornais do que através da televisão?
- 13- Por quê as eleições devem ser feitas através do voto secreto?
- 14- Por quê colocamos selos nas cartas enviadas pelo correio?
- 15- Por quê os livros de capa dura são melhores que os livros de capa mole ou brochuras?
- 16- Por quê uma promessa deve ser cumprida?
- 17- Qual a vantagem de ter senadores e deputados no governo?
- 18- Por quê a liberdade de expressão é importante na democracia?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABAURRE, M.B.M. Lingüística e psicopedagogia .In:SCOZ, B.et al.Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.186-216.
- 2 _____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In:KATO, M.(org.)A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988, p.135-142.
- 3 _____. Língua Oral e Escrita: Aspectos de Aquisição da Representação Escrita da Linguagem Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, 1990.
- 4 _____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. In:Boletim da ABRALIN, Campinas, 11, p.203-217, 1991.
- 5 _____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita.1992.In: Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: PUCRS, 1992.
- 6 _____. Indícios das primeiras operações de reelaboração dos textos infantis. In: Estudos Lingüísticos.XXIII Anais de Seminário do GEL.São Paulo, 1994, p.367-372.
- 7 _____; MAYRINK-SABINSON, M.L; FIAD, R.A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita.Projeto Integrado de pesquisa. IEL/UNICAMP, 1992.(mimeo).
- 8 _____.; SILVA, A.da O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita.Trabalho apresentado no Simpósio Desenvolvimento da língua Escrita numa Perspectiva

- 9 ALVARENGA, D. et alii Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, 16,p.5-30, jan./jun., 1989.
- 10 BAKHTIN,M.M.;VOLOSHINOV,V.N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- 11 BRANDÃO,H.N. Introdução à análise do discurso. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1991.
- 12 CADERNO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS 26. Psicolingüística. Campinas, n.26, jan./jul., 1994.
- 13 CAGLIARI,L.C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 1991.
- 14 CARVALHO,G.T.O processo de segmentação da escrita.Belo Horizonte,1994. 145p Dissertação de Mestrado em Lingüística- Faculdade de Letras, UFMG.
- 15 COUDRY,M.I.H. Diário de Narciso. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- 16 _____;SCARPA,E.M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: Fonoaudiologia e Lingüística. São Paulo: EDUC,1985 (1990), p.83-95.
- 17 FARACO, C.A. Escrita e Alfabetização. São Paulo: Contexto, 1992.
- 18 _____. [e outros]. Uma Introdução a Bakhtin. Curitiba: Hatier,1988.
- 19 FERREIRO, E.Língua Oral e Língua Escrita: Aspectos da Aquisição da Representação Escrita da Linguagem. Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional da ALFAL Campinas, 1990.
- 20 _____.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- 21 FIAD, R. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. Revista Internacional de Língua Portuguesa, 4, Lisboa: AULP, 1991.
- 22 _____. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (Org.). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.
- 23 _____. Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna, Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.24, p35-39, jan/jun, 1993.
- 24 FRANCHI, C. Linguagem-atividade constitutiva, Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.22, p9-39, jan/jun, 1992.
- 25 FREITAS, M.T.A. O pensamento de Vigotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papirus, 1994.
- 26 GARTON, A.F. Social interaction and development of language and cognition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- 27 GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- 28 _____. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. In: Estudos Lingüísticos. XXIII Anais de Seminários do GEL, São Paulo, 1994, p373-380.
- 29 GNERRE, M. Linguagem escrita e poder. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- 30 GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. A criança e a escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. (Org.). Novas contribuições da psicologia aos processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.
- 31 KATO, M.A. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.
- 32 _____. (org.) A concepção da escrita pela criança. 2.ed. São Paulo: Pontes, 1992.
- 33 KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

- 34 _____. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- 35 KOCH, I.V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.
- 36 _____. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
- 37 _____; VILLAÇA, L.C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.
- 38 KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1994.
- 39 LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987.
- 40 LEMOS, C.T. Interacionismo e Aquisição da Linguagem. D.E.L.T.A. São Paulo, v.2, n.2, p.231-249, 1986.
- 41 LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, A.R.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988, p.143-189.
- 42 MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Os papéis da interação e do sujeito interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Campinas, 1989.
- 43 _____. A respeito do reconhecimento de letras ou de como uma criança pequena pode pensar que a letra tem um proprietário. Trabalho apresentado no XXXVIII Seminário do GEL, Bauru, 1990.(a)
- 44 _____. Reflexões sobre o processo de Aquisição da Escrita. Trabalho apresentado no I Simpósio de Neuropsicologia. Campinas, junho, 1990.(b)
- 45 _____. As funções da escrita para a criança que ainda não sabe ler/escrever. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto-SP, outubro, 1990.(c)

- 46 _____. A relação entre oral/escrita: momentos iniciais. In: Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUCSP, 1992.
- 47 _____. A produção escrita da criança e sua avaliação. In: Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.24,p.19-33, jan./jul.,1993.
- 48 _____. Operações de refacção de textos: momentos iniciais. In: Estudos Lingüísticos. XXIII, Anais de Seminários do GEL, São Paulo, 1994, p352-359.
- 49 NASCIMENTO,M.do et al Aspectos do processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, ABRALIN, 11, p220-241,1991.
- 50 PAN,M.G. de S.Infância e discurso:contribuições para a avaliação da linguagem.Curitiba,1995. 181p. Dissertação de Mestrado em Lingüística-Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, UFPR.
- 51 PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Alfabetização e Parceria, Curitiba, 1991.
- 52 PINO,A. O conceito de medição semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano, Cadernos CEDES. São Paulo, 24, p.32-42, 1991.
- 53 SCARPA,E.M. Aquisição da Linguagem e Aquisição da Escrita: Continuidade ou Ruptura? In: Estudos Lingüísticos. XIV Anais de Seminários do GEL. Campinas, SP, 1987.
- 54 SCHNEUWLY,B. Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky, European journal of psycolgy of education, v.1, n.4,p5-16,1987.
- 55 _____. La conception vygotskyenne du langage écrit, E.L.A, 73, p.107-117, 1988.
- 56 SILVA, A. da. Alfabetização: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto,1991.

- 57 SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
- 58 _____. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola, Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, 18, p.15-28, jul/dez, 1991.
- 59 SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 52, p.19-24, fev.1985.
- 60 _____. Pesquisas sobre alfabetização: a produção brasileira nas últimas décadas, Educação em Revista. Belo Horizonte, 12, p.71-72, dez.1990.
- 61 TOMÉ, M.E. O processo de interação entre os sujeitos na constituição da escrita. Campinas, 1994. 93p. Dissertação de Mestrado-IEL, UNICAMP.
- 62 VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- 63 _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.